

AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI
TƏHSİL NAZİRLİYİ

ISSN 0134-3289 (Print)
ISSN 2617-8060 (Online)

AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

Elmi-nəzəri, pedaqoji jurnal

2018. №4 (685)

Azerbaijan Journal of Educational Studies

Jurnalın indekslənməsi
/ Indexed by /



Azərbaycan Respublikasının
Prezidenti yanında
ALİ ATTESTASIYA KOMİSSİYASI



ResearchGate



AZƏRBAYCAN MƏKTƏBİ

Elmi-nəzəri, pedaqoji jurnal. 1924-cü ildən nəşr olunur.

ISSN 0134-3289 (Print) **ISSN 2617-8060** (Online)

Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyinin 5 may 1996-cı il tarixli Nizamnaməsi ilə təsdiq edilmiş, Ədliyyə Nazirliyində dövlət qeydiyyatına alınmışdır. Qeydiyyat № 11/3165

«Azərbaycan məktəbi» jurnalı akademik səviyyədə tədqiq olunan və elmi heyət tərəfindən müsbət qiymətləndirilən Azərbaycan, rus, ingilis və türk dillərində orijinal məqalələrin nəşrini həyata keçirir. Müəlliflərin şəxsi maraqlarını təbliğ edən məqalələr qəbul edilmir.

Jurnal aşağıdakı bölmələrdən ibarətdir: Pedaqogika, tədris və təlim, nəzəriyyə və təcrübə, pedaqoji psixologiya, təhsil tarixi və fəlsəfəsi, təhsil siyasəti və texnologiyaları, kurikulum və metodika. Nəşrlər bölməsində elmi, pedaqoji sahədə yeni dərc edilən kitablar tanıtılır.

«Azərbaycan məktəbi» ildə dörd dəfə nəşr olunur, həmçinin, xüsusi buraxılışlar, konfrans və simpozium materialları da dərc edir.

Jurnal Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının tövsiyə etdiyi elmi nəşrlər sırasındadır.

© Azərbaycan məktəbi, 2018

Azerbaijan Journal of Educational Studies

established in 1924, is an academic journal published quarterly by the Ministry of Education of Azerbaijan Republic

ISSN 0134-3289 (Print) **ISSN 2617-8060** (Online)

The Azerbaijan Journal of Educational Studies publishes original articles in Azerbaijani, Russian, English and Turkish, studied at the academic level and positively evaluated by the scientific staff of the journal. Articles that promote the interests of conflict of the authors are not accepted. The Journal consists of the following sections:

Pedagogy, teaching and learning, theory and practice, educational psychology, educational history and philosophy, educational policy and technology, curriculum and methodology. In the section «Book Reviews» are presented new books published in the scientific and pedagogical field. The Journal is published quarterly, and also publishes special Issues, conferences and symposium materials.

The journal is one of the scientific publications recommended by the High Attestation committee under the President of the Republic of Azerbaijan.

© 2018 Azerbaijan Journal of Educational Studies

Təsisçi	AZƏRBAYCAN RESPUBLİKASI TƏHSİL NAZİRLİYİ
Baş redaktor	R. N. Nəcəfov
Redaksiya heyəti	<p>N. M. Musayev (baş redaktorun müavini)</p> <p>T. Ə. Süleymanov (məsul katib)</p> <p>Ə. M. Abbasov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)</p> <p>İ. H. Cəbrayilov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)</p> <p>D. Ə. Dostuzadə (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)</p> <p>H. H. Əhmədov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)</p> <p>İ. B. Əhmədov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)</p> <p>C. O. Məmmədov (Bakı Mühəndislik Universiteti)</p> <p>Ü. T. Mikayılova (ADA Universiteti)</p> <p>F. A. Rüstəmov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)</p> <p>M. M. Vəliyeva (Azərbaycan Respublikası Təhsil Nazirliyi)</p> <p>V. M. Yaqublu (Təhsil İşçilərinin Peşəkar İnkişafı İnstitutu)</p>
Redaksiya şurası	<p>C. M. Cəfərov (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)</p> <p>M. C. Doğan (Mərmərə Universiteti, Türkiyə)</p> <p>İ. Erdoğan (İstanbul Universiteti, Türkiyə)</p> <p>M. A. Əfəndiyev («Helmholtz» Elmi-Tədqiqat Mərkəzi, Almaniya)</p> <p>H. M. Əhmədov (Azərbaycan Respublikasının Təhsil İnstitutu)</p> <p>R. İ. Əliyev (Azərbaycan Dövlət Pedaqoji Universiteti)</p> <p>H. Ə. Əlizadə (Bakı Dövlət Universiteti)</p> <p>İ. Ə. Həbibbəyli (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası)</p> <p>L. İsmayılova (Çikaqo Universiteti, ABŞ)</p> <p>S. S. Xəlilov (Azərbaycan Fəlsəfə Assosiasiyası)</p> <p>A. Kirvalidze (İlia Dövlət Universiteti, Gürcüstan)</p> <p>A. Ququşvili (Oksford Universiteti, Böyük Britaniya)</p> <p>İ. R. Məmmədzadə (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası)</p> <p>M. Mocerino (Kurtin Universiteti, Avstraliya)</p> <p>T. M. Ryabova (Rusiya Dövlət Sosial Universiteti)</p> <p>Ə. B. Sadıqov (Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası)</p> <p>Ə. D. Süleymanov (Üsküdar Universiteti, Türkiyə)</p> <p>N. V. Şevçenko (Volqoqrad Dövlət Universiteti, RF)</p> <p>A. Taylor (Təhsil Tədqiqatları Milli Fondu, Böyük Britaniya)</p> <p>T. V. Vasilenko (Moskva Dövlət Pedaqoji Universiteti, RF)</p>
Redaksiya	<p>A. E. Əsədova, S. M. Qarazadə, A. M. Məmmədova, S. N. Məmmədova,</p> <p>B. Ə. Mikayılov, A. Q. Mürşüdoğa, N. E. Rzabəyli, A. Ə. Talıbova.</p>

Redaksiyanın ünvanı:

AZ 1065, Bakı şəhəri, Azad Mirzəyev küçəsi, 236

Telefon: (012) 538 82 65; (012) 538 82 67

E-mail: editor@journal.edu.az

<http://www.journal.edu.az>

The Ministry of Education of Azerbaijan Republic
AZERBAIJAN JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES

Editor-in-Chief Rahil Najafov

Editorial Board Nasraddin Musayev (Deputy Editor-in-Chief, Azerbaijan)
Tariyel Suleymanov (Executive Editor, Azerbaijan)
Enver Abbasov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Humeyir Ahmadov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Ilham Ahmadov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Intigam Jabrayilov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Dilara Dostuzade (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Jamil Mammadov (Baku Engineering University, Azerbaijan)
Ulviyya Mikayilova (ADA University, Azerbaijan),
Farrukh Rustamov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Mahabbat Veliyeva (Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan)
Vafa Yaqublu (Educators' Professional Development Institute, Azerbaijan)

Editorial Council Huseyn Ahmadov (Education Institute of the Republic of Azerbaijan)
Ramiz Aliyev (Azerbaijan State Pedagogical University)
Hikmat Alizade (Baku State University, Azerbaijan)
Jihangir Dogan (Marmara University, Turkey)
Messoud Efendiyev (Helmholtz Zentrum München, Germany)
Irfan Erdogan (Istanbul University, Turkey)
Aleksi Gugushvili (University of Oxford, UK)
Isa Habibbeyli (Azerbaijan National Academy of Sciences)
Leyla Ismayilova, (University of Chicago, US)
Jafar Jafarov (Azerbaijan State Pedagogical University)
Salaheddin Khalilov (Azerbaijan Philosophy Association)
Ana Kirvalidze (Ilia State University, Georgia)
Ilham Mammadzade (Azerbaijan National Academy of Sciences)
Mauro Mocerino (Curtin University, Australia)
Tatiana Ryabova (Russian State Social University)
Aminaga Sadigov (Azerbaijan National Academy of Sciences)
Natalya Shevchenko (Volgograd State University, RF)
Abulfaz Suleymanov (Uskudar University, Turkey)
Amanda Taylor (National Foundation for Educational Research, UK)
Tatiana Vasilenko (Moscow State Pedagogical University, RF)

Adress: 236 Azad Mirzayev St., Baku, Azerbaijan 1065

Tel: + 994 12 538 82 65; 12 538 82 67

E-mail: editor@journal.edu.az

Homepage: <http://www.journal.edu.az>

№ 4, 2018

İÇİNDƏKİLƏR

SOSİOLOGİYA

- 9—23 **Burcu Gündüz, Əbülfəz Süleymanov**
Türkiyədə məktəblilərlə sosial işin tətbiqi sahəsinin qiymətləndirilməsi:
yeni üfüqlər və proqnozlar
-

METODİKA

- 25—38 **Sofiya Qaponova, İrina Revina**
Yuxarı sinif şagirdlərinin peşə seçiminə hazırlığı məqsədilə keçirilən
təlim metodları
-

İMTAHAN VƏ QİYMƏTLƏNDİRMƏ

- 39—51 **Nəzakət Mehdiyeva**
Ümumi təhsil məktəblərində aparılan summativ qiymətləndirmələrin
xüsusiyyətləri
-

TƏHSİL TEXNOLOGİYALARI

- 53—74 **Oksana Soroka**
Təhsildə və praktikada «müasir texnologiya» konsepti
-

PSIXOLOGİYA

- 75—82 **Kamilə Əliyeva, Rəşid Cabbarov, İranə Məmmədli, Turanə Əliyeva**
Müasir dövrdə dəyərlərin formalaşmasının psixoloji mexanizmləri
- 83—92 **Alev Elmas**
İnkişaf geriliyi olan uşaqların valideynləri ilə aparılan psixoloji təlimin
nəticələrinin təhlili: sistematik baxış

N Ə Ş R L Ə R

- 93—104 **Misir Mərdanov, Aynur Həsənova**
Nüfuzlu elmi jurnallara məqalə hazırlamağın yolları
-

T Ə H S İ L T A R İ X İ

- 105—119 **Sevinc Rəsulova**
Rus və Avropa yazıçılarının uşaq əsərlərinin Azərbaycan dilinə
tərcüməsi və bu əsərlərin milli-maarifçi uşaq ədəbiyyatının inkişafında
rolu (XIX əsrin II yarısı — XX əsrin əvvəlləri)
- 121—130 **Əkbər Nəcəf**
Tarixdə ilk müəllim xatirə dəftəri: «Şumerli Ludiqirranın həyatı» və
ən qədim təhsil anlayışı

№ 4, 2018

Table of CONTENTS

SOCIOLOGY

- 9—23 **Burcu Gunduz, Abulfaz Süleymanov**
Evaluation of School Social Work Application Area: Further
Expansions and Insights
-

METHODOLOGY

- 25—38 **Sofiya Gaponova, Irina Revina**
Training form of preprofile preparation works within high school
students
-

TESTING and EVALUATION

- 39—51 **Nazakat Mehdiyeva**
Features of the final assessments made in the secondary schools
-

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

- 53—74 **Oksana Soroka**
The concept of «modern technology» in educational science and
practice
-

PSYCHOLOGY

- 75—82 **Kamila Aliyeva, Rashid Jabbarov, İrana Mammadli, Turana Aliyeva**
Contemporary values and psychological functions of its formation
summary
- 83—92 **Alev Elmas**
The Result of the Investigations about the Effects of Mindfulness
Based Stress Reduction Training on Parents whose Children
Developmental Delay: a Sistematic Overview

PUBLICATIONS

- 93—104 **Misir Mardanov, Aynur Hasanova**
How to write a scientific article for prestigious academic journals
-

EDUCATIONAL HISTORY

- 105—119 **Sevinj Rasulova**
Russian and European writer's works on children in Azerbaijan language and their role in the development of national, enlightened children's literature (*The second half of the 19th century — beginning of the 20th century*)
- 121—130 **Akbar Najaf**
The first teacher's daybook in history: On the life of Sumerian Ludingirra and the mean of the oldest educational system

Türkiyədə məktəblilərlə sosial işin tətbiqi sahəsinin qiymətləndirilməsi: yeni üfüqlər və proqnozlar

Burcu Gündüz¹, Əbülfəz Süleymanov²

Müəlliflər:

¹ Burcu Gündüz,
Sakarya Universiteti
Sosial İş kafedrasının
magistranı.
E-mail: burcugunduz@
hotmail.com

² Əbülfəz Süleymanov,
Prof. Dr. Üsküdar
Universiteti Sosial Elmlər
Fakültəsi. E-mail:
abulfaz.suleymanov@
uskudar.edu.tr

Açar sözlər:

Məktəbdə sosial iş, uşaq
rifahı, risk faktorları, sosial
ədalət.

Annotasiya. Məktəb uşağın hərtərəfli inkişafında, kamil şəxsiyyət kimi cəmiyyətdə layiqli yer tutmasında və sosiallaşma prosesində olduqca mühüm əhəmiyyət kəsb edir. Bu baxımdan məktəb mühitində şagirdlərin ailələri ilə davamlı əlaqə saxlanılması, şagirdlərin hərtərəfli inkişafının dəstəklənməsi, onların bioloji, psixoloji və sosial problemlərinin həlli üçün multidisiplinar yanaşmaların tətbiq olunması zəruridir. Bu məqsədlə məktəbdə təhsil prosesinin təşkili və tənzimlənməsi prosesində sosial iş ixtisası ilə bağlı mütəxəssisin olması vacib şərtlərdən biridir. Məktəblərdə uşaqların hərtərəfli inkişafı üçün göstərilən sosial iş sahəsi elmi ədəbiyyatda «məktəblilərlə sosial iş» kimi qeyd olunmuşdur. Bu məqalədə məktəblilərlə sosial işin əhatə dairəsinin əsasları haqqında məlumat verilərək, bu sahənin inkişaf tarixi və dünya təcrübəsi təhlil olunmuşdur. Məqalənin ikinci hissəsində İstanbulun Üsküdar rayonunun Kirazlı məhəlləsindəki ümumtəhsil məktəbində təhsil alan 32 şagirdin yaşadığı evlərdə aparılan sosial tədqiqatın nəticəsi qiymətləndirilmişdir. Tədqiqat nəticəsində ailələrdəki ehtiyacların və nöqsanların müəyyən edilməsi və bu problemlərin aradan qaldırılması üçün məktəblərdə sosial iş sahəsinin tətbiqinin vacibliyi aşkarlanmışdır.

DOI:

Məqaləyə istinad: Gündüz B., Süleymanov Ə. (2018) *Türkiyədə məktəblilərlə sosial işin tətbiqi sahəsinin qiymətləndirilməsi: yeni üfüqlər və proqnozlar*. «Azərbaycan məktəbi». № 4 (685), səh. 9–23.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 11.11.2018; Qəbul edilib: 10.12.2018

Türkiye’de Okul Sosyal Hizmeti Uygulama Alanının Değerlendirilmesi: Yeni Açılımlar ve Öngörüler

Burcu Gündüz¹, Abulfaz Süleymanov²

Yazarlar:

¹ Burcu Gündüz,
Sakarya Üniversitesi
Sosyal Hizmet Yüksek
Lisans Öğrencisi.

² Abulfaz Süleymanov,
Prof. Dr. Üsküdar
Üniversitesi Sosyoloji
Bölümü.

Anahtar Kelimeler:

Okul Sosyal Hizmeti,
Çocuk Refahı, Risk, Sosyal
Adalet.

Özet. Okullar çocuğun her açıdan gelişiminde, yetiştirilmesinde, nitelikli insan gücü olarak toplumda yerlerini almalarını sağlamada ve toplumsallaşması sürecinde oldukça önemli eğitim kurumlarıdır. Bu nedenle okul ortamlarında öğrencilerin aileleri ile iş birliği yaparak, gelişim alanlarını destekleyerek, biyopsikososyal sorunlarının ele alınması ve çözülmesinde multidisipliner yaklaşımlar benimsenmesi gerekmektedir. Bu multidisipliner çalışma ekibinde sosyal hizmet uzmanının varlığı çocuğun refahı için şarttır. Okullarda çocuk refahına yönelik yapılan sosyal hizmet disiplinin literatürde ki karşılığı okul sosyal hizmetidir. Bu çalışmada, okul sosyal hizmetinin tanımı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş, kronolojisine ve dünyadaki durumuna kısaca değinilmiş; İstanbul ili Üsküdar İlçesi Kirazlı mahallesinde bir ortaokulunda 32 çocuğun hanelerine yapılan sosyal incelemeleri ve alan deneyimlerinin sonuçları değerlendirilmiştir. Elde olunan bulgular ışığında ailedeki ihtiyaçların ya da sosyal işlevlerinde ortaya çıkan aksaklıkların görülebilmesi ve bu aksaklıklara karşılık gelen çözüm mekanizmalarının hayata geçirilmesi için okullarda sosyal hizmet uygulamasının bir an evvel hayata geçirilmesinin önemi bir kez daha bu araştırma sonucunda ortaya konulmuştur.

DOI:

Makaleden alıntı: Gündüz B., Süleymanov A. (2018) *Türkiye’de Okul Sosyal Hizmeti Uygulama Alanının Değerlendirilmesi: Yeni Açılımlar ve Öngörüler*. «Azərbaycan məktəbi». № 4 (685), s. 9–23.

Makale Tarihçesi

Gönderim Tarihi: 11.11.2018; Kabul Tarihi: 10.12.2018

Giriş

Farklı yaşam durumlarında, birbirinden farklı sosyo ekonomik özellikleri olan ailelerden gelen öğrenciler, okul başarılarına, okul devamlarına ve arkadaş ilişkilerine olumsuz yönde etki eden, biyopsikososyal gelişimlerini tehdit eden çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Bu sorunların ele alınmasında, ailenin ve tedavi kurumlarının sorumlulukları olduğu gibi, eğitim kurumlarının da hem çözüm bulma, rehberlik etme hem de öğrencinin iyi olma halinin sürekliliğinin sağlanması ve korunması açısından önemli rolleri vardır.

Okullar çocuğun aileden sonra ilk sosyal-leştiği alanlardan biridir. Doğal olarak çocuğun eğitim hayatında takip edilmesi, karşılaşabileceği risk faktörlerinin belirlenmesi ve bu risklere karşılık koruyucu önleyici faaliyetlerin yürütülmesi açısından hayati önem taşımaktadır.

Çocuk koruma sistemi içerisinde çocuğun yüksek yararı düşünüldüğünde sosyal hizmet uygulamalarını okullardan azade görmek mümkün değildir. Çocuğun toplumsal hayatla uyumlu, ruhsal ve fiziksel olarak tam bir iyilik hali içinde olması ve mutlu bir insan olarak büyümesi için çocuk refah alanının çocuğun hayatındaki her türlü gereksinimini kapsamaması gerekmektedir.

Bu bağlamda çocuğun çok düzeyli ihtiyaç ve sorunlarıyla baş edebilmek, meslekler ve kurumlar arası işbirliğini ve toplumsal katılımı gerektirmektedir. Aynı zamanda bu işbirliklerinin bütüncül bir bakışla ve kapsayıcı bir yaklaşımla bir araya getirilerek koordine edilmesi ve hem okullarla hem de öğrencilerle buluşturulması önem arz etmektedir (Yeşilyakalı, Meydan, 2017:207).

Bu noktada, pek çok ülkede uygulanan “okul sosyal hizmeti birimi” devreye girmektedir. Okul sosyal hizmeti, çocuğun güvenli bir ortamda eğitilmesine ve gelişmesine engel teşkil eden riskli durumların önceden tespit edilerek ortadan kalkmasını sağlar. Okulda sosyal hizmet uzmanının yürüttüğü mesleki çalışmalar ile çocuğu henüz riskli durum ile

karşılaşmadan korumayı amaçlar. Yani okul sosyal hizmeti, sosyal hizmet mesleğinin koruyucu önleyici işlevini yerini getiren, çocuk koruma sisteminin önemli bir koludur (Duman, 2014:1).

Multidisipliner bir ekip çalışması bağlamında yürütülen okul sosyal hizmeti uygulamalarının bir çok ülkede, öğrencinin başarısına ve okula devamına yönelik olumlu etkileri çeşitli çalışma ve araştırmalarla kanıtlanmıştır.

Okul sosyal hizmeti dünyada oldukça yaygın olarak uygulanmakta olan bir sosyal hizmet alanı olmasına karşın Türkiye’de hala meslek olarak tanımlanmamaktadır. Fakat son dönemde yapılan çalışmalar ülkemizde de okul sosyal hizmeti ihtiyacını gözler önünde sermektedir.

Bu çalışmada, okul sosyal hizmetinin tanımı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş, kronolojisine ve dünyadaki durumuna kısaca değinilmiş; İstanbul ili Üsküdar İlçesinde riskli olarak belirlenen mahallelerden biri olan Kirazlıtepe mahallesinde bir ortaokulda, sosyal hizmet uzmanı tarafından 32 çocuğun hanelerine yapılan sosyal incelemeleri ve alan deneyimlerinin sonuçları değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, okul sosyal hizmeti uygulamalarına örnek olması için bir pilot çalışma denemesi yapılmıştır.

Okul Sosyal Hizmeti Tarihçesi

Okul sosyal hizmeti ilk kez Amerika’da 1906 yılında başlamıştır. 1900’lü yılların başlarında, Amerika’da okula devam etme zorunluluğunun getirilmesi ile farklı sosyo-ekonomik düzeyler, okula devamsızlık ve akademik başarıda düşme gibi birçok problem ortaya çıkmıştır (Dupper, Forrest-Bank ve Lowry-Carusillo, 2015). Çocukların bu problemlerinin sebeplerini tespit edebilmek adına öğretmenler ev ziyaretleri yapmaya başlamıştır. Daha sonra bu ev ziyaretlerinin sosyal hizmet uzmanları tarafından yapılmasına karar verilmiştir. 1923 yılında Amerika’da, gençlerde suça bulaşma oranını düşürmek amacıyla 30 tane okul sosyal hizmet uzmanı istihdamı

sağlanmışır. 1940-1960 yılları arasında okullarda öğretmenler ve diğer personel ile ekip çalışması desteklenerek vaka çalışmaları başlamıştır. 1945’de okulda çalışan bir sosyal hizmet uzmanı olabilmek için sosyal hizmet alanında en az yüksek lisans derecesinde eğitim görmüş olmak gerektiği önerisi getirilmiştir. 1975 yılında Amerikan Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği tarafından okul sosyal hizmeti standartları oluşturulmuştur. Bu standartlarda “koruyucu ve önleyici uygulamalara” oldukça önem verilmiştir. 1960-70-80 ve 90’lı yıllar süresince dezavantajlı çocukların eğitim ihtiyaçlarına yönelik özel hukuki düzenlemelerle, okul sosyal hizmetinin önemini artırmış ve sosyal hizmet uzmanı istihdamında arttırma yapılmıştır (Duman, vd., 2014:11).

90 ülkede istihdam edilen Okul Sosyal Hizmet Uzmanlarına istatistiki verileri incelenerek hazırlanan Global Ajanda kitabına göre (2012); 750.000’in üzerinde sosyal hizmet uzmanı bulunmaktadır. A.B.D.’de halen 285.700 okul sosyal hizmet uzmanı görev yapmaktadır. A.B.D.’nde okul sosyal hizmet uzmanların 37.050’ si İlköğretim ve Ortaöğretimde görev almaktadır. A.B.D.’de 2022 İstihdam Projeksiyonuna göre bu verilere ilave olarak, okul sosyal hizmet uzmanı oranının %19 artırılması planlanmıştır. Yani var olan 285.700 okul sosyal hizmet uzmanına ek olarak ortalama 43.100 sosyal hizmet uzmanının daha okullarda istihdam edilmesi planlanmıştır (Dupper, Forrest-Bank ve Lowry-Carusillo, 2015)

Dünya genelinde sosyal hizmet uzmanlarının okul personeli içinde yer almasının, 1900’lü yılların ilk dönemlerinde başladığı bilinmektedir (Duman, 2001: 94).

Türkiye’de 17 Nisan 2001 tarih ve 24376 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) “Sosyal Hizmet Uzmanlarının” görev almaları ile ilgili düzenleme yapılmıştır.

Duman’ın 2000 yılında tamamladığı okul sosyal hizmeti ile ilgili doktora çalışmasının

ardından, sosyal hizmet öğrencilerinin MEB’na bağlı okullarda staj yapmaları sağlanarak; Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü’nde 1970-2000 yılları arasında uygulanmayan “okul sosyal hizmeti öğrenci uygulama” çalışmaları yeniden başlamıştır (Duman, 2014:32).

Bu yönetmelikte RAM’larda çalışacak “sosyal çalışmacı” şu şekilde tanımlanmıştır: “*Üniversitelerin sosyal hizmetler alanında lisans eğitimi almış rehberlik ve araştırma merkezlerinde danışanlarla ilgili olarak verilecek hizmetlerin planlanması için gerekli sosyal, ekonomik ve kültürel bilgileri toplayan, değerlendiren ve hizmetlerin verilmesinde sosyal hizmet kurumları arasında eşgüdümü sağlayan personel*” (MEB, 2001: Madde 4). Aynı yönetmeliğin 40. Maddesinde ise sosyal çalışmacıların görevleri ifade edilmiştir.

Ak Partinin 2013 Seçim bildirgesinde “Uyusturucu ve alkol kullanımı ile şiddet olaylarının önlenmesi için okullarda Okul Sosyal Hizmeti başlatılacaktır.” ifadesinin yer almıştır. Böylece okul sosyal hizmeti bir parti programında ilk kez ifade edilmiş olmuştur (Duman,2014:34).

T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından 14-16.05.2014 tarihlerinde gerçekleştirilen 6. Aile Şurasında «Okul Sosyal Hizmeti başlatılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır» kararı alınmıştır (Duman,2014:34).

T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nın hazırladığı ve 14.11.2013 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan “Ulusal Çocuk Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planında (2013-2017)” 2016’ya kadar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı tüm okullarda, «sosyal hizmet birimleri» kurulması kararı ifade edilmiştir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğünün Koordinasyonunda, 12.12.2013 tarih ve 5767 sayılı kararıyla onaylanarak yürürlüğe giren “Ulusal Çocuk Hakları Stratejisi ve Eylem Planı (2013-2017)” doğrultusunda, okul sosyal hizmeti ile ilgili bazı önemli kararlar alınmıştır. 22.10.2014 tarihli 14. Merkezi Koordinasyon Toplantısında MEB Yüksek Planlama Kurulu tarafından 2016 yılına kadar

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı tüm okullarda “Okul Sosyal Hizmet Birimlerinin kurulması” kararı alınmıştır (Duman,2014:34).

2015 yılında Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (SHUD) bünyesinde “Okul Sosyal Hizmeti Komisyonu” kurulmuştur. 15 Kasım 2015’de Hacettepe Üniversitesi Okul Sosyal Hizmet Merkez açılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığının 2015 yılı “Merkez ve Taşra Teşkilatı Unvan Değişikliği” sınavı kılavuzuyla, 2015 yılı Şubat ayında unvan değişikliği yoluyla 600 Sosyal Çalışmacı görevlendirilmesi için ilana çıkmıştır (Duman,2014:34).

Aralık 2015 tarihinde ASPB ile MEB katılımıyla gerçekleştirilmiş olan Koordinasyon Kurulu toplantısında Okul Sosyal Hizmeti ile ilgili proje ve çalışmaların ASPB ve MEB işbirliğinde yapılmasının desteklenmesi kararı alınmıştır (Duman,2014:35).

Okul Sosyal Hizmeti

Çocukların eğitim, sağlık ve güvenliklerini sağlamak onları, sosyal risklerden korumak amacıyla bir ülkede üretilen politika ve hizmetler, başka bir deyişle çocukların tam iyilik haline yönelik yürütülen tüm uygulamalar çocuk refahı alanı olarak kabul edilmektedir (Karakaş, Çevik, 2016:889).

Uluslararası hukuk açısından değerlendirildiğinde çocuğun “tam iyilik halinin sağlanması” temel bir haktır. Bu nedenle çocuk refahının sağlanmasına yönelik yürütülen tüm kamusal hizmetlerin öncelikli konusu; her koşulda çocuğun bedensel, ruhsal, sosyal ve eğitsel gelişimini olumsuz yönde etkileyebilecek risklerden korunması ve güvenliğinin sağlanmasıdır.

Evrensel olarak bakıldığında sosyal hizmet hem bilim niteliğiyle hem de bir meslek olarak “Çocuk Refahı Alanında” etkin uygulama ve profesyonel müdahale yeterliliğine ulaşmış bir disiplindir. Bu uygulamaların sonucu olarak “Okul Sosyal Hizmeti” yüz yıldan fazla bir süredir okul sistemindeki yerini almış bulunmaktadır.

Okullarda ve aile içinde çocuğun maruz kaldığı akran şiddeti, ihmal ve istismar, aile içi şiddet, bağımlılık, çeteleşme, yoksulluk gibi riskli koşullarının okul tarafından takip edilmesi ve gerekli önlemlerin alınması oldukça önemlidir. Çocuğun bahsedilen riskli koşullar içinde iyi korunabilmesi için yaşadığı kişisel, aile ve okul çevresi ile ilgili problemlerinin yakından takip edilmesi şarttır (Duman,2014:4).

Okul sosyal hizmeti çocuğun sosyal çevresinden kaynaklanan engellerin tespit edilmesi, bu engellerin ortadan kalkması için gerekli olan mekanizmaların hayata geçirilmesi, çocuğun eğitim alma hakkının sağlıklı şekilde gerçekleşmesi ve olası riskli durumlarla temasının önüne geçilmesi için organize edilen çalışmaları kapsar.

Okul sosyal hizmetinin temel amacı; öğrencilerin psikososyal problemlerini çözerek akademik başarılarını yükseltmek ve eğitim kurumlarını daha işlevselleştirerek eğitim kalitesini yükseltmektir (Nadir ve Aktan, 2015:79).

Duman (2014) okul sosyal hizmetini; *“bir sosyal hizmet uzmanının sorumluluğunda, çocuğun üstün yararını temel alan, öncelikli olarak eğitim gören çocuk ve gençler ile ailelerinin karşılaştıkları ekonomik, psikolojik ve sosyal ihtiyaç ve sorunlarının giderilmesine ve çözümlenmesine yönelik olarak çalışmalar yürütmeyi hedefleyen, bu hedefi gerçekleştirirken de bu ihtiyaç ve sorunlara yönelik olarak okulda ve toplumda bulunan çeşitli kaynaklar ve hizmetler arasında etkili bir işbirliği ve koordinasyon sağlayan, çalışmalarını “ekip çalışması” anlayışıyla yürüten, sosyal hizmetin mesleki bilgi, yöntem, teknik ve becerini mesleğin etik ilkelerini esas alarak mesleki müdahale ve uygulamalarda bulunan bir sosyal hizmet alanı”* olarak tanımlamıştır (Duman,2014:3).

Tanımdan da anlaşılacağı üzere okul sosyal hizmeti, sosyal hizmet sunumunun okul ortamında gerçekleşmesidir. Sosyal hizmet mesleğinin okullarda uygulanan bir kolu olan okul sosyal hizmeti, çocuğun eğitim hayatından etkin bir şekilde faydalanmasının önüne geçen gereksinimlerin ya da problemlerin tespit

edilerek çocuğun, ailesinin ve çevresinin sosyal işlevselliklerinde ortaya çıkan aksaklıkların giderilmesine yardımcı olur.

Okul Sosyal Hizmet Uzmanı Mesleki Çerçeve Çalıştay Raporunda belirtildiği gibi Çocuk refahı alanı ile Okul Sosyal Hizmeti arasındaki işbirliği ile, çocuğa yönelik koruyucu-önleyici, geliştirici-değiştirici, tedavi-rehabilite edici, izleme hizmetleri ve politikalar arasında eşgüdüm sağlanarak, çocukların hem okul ortamında hem de okul ortamı dışında daha iyi korunması ve gelişmesine katkıda bulunabilir (2016-2017:6).

Okullarda Çalışan Sosyal Hizmet Uzmanının Roller

Franklin ve Harris (2007) ise okul sosyal hizmet uzmanlarının rollerini; konsültasyon, klinisyenlik, kolaylaştırıcılık işbirlikçilik, eğiticilik, arabuluculuk, savunuculuk, farklılıklarla çalışma, yöneticilik, vaka yöneticiliği ve aracılık, politika geliştiricilik olarak kategorize etmiştir (Akt. Nadir, 2014:56-57).

Hare (1988) göre okul ortamında çalışan sosyal hizmet uzmanlarının yürüttükleri mesleki görevler ve çalışmalar şu şekilde ifade edilmiştir; öğrencinin gereksinimlerini değerlendirme, program planlama ve değerlendirme, direkt hizmet etme, savunuculuk, konsültasyon / liyezon, koordinasyon ve işbirliği, yönetim / organizasyon (Akt. Duman, vd., 2014:16-17).

Ülkemizde 17 Nisan 2001 tarih ve 24376 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde sosyal çalışanların görevleri şu şekilde ifade edilmiştir :

Merkezde görevli sosyal çalışmacı aşağıdaki görevleri yapar:

a) Merkeze yapılan başvurular üzerine öğrenci, aileler ve diğer ilgililerle görüşme yapar, gerekli bilgileri toplar.

b) Merkeze gelen öğrenci veya bireyleri aile yapısı, fizikî-sosyal gelişim, çocuk-aile ilişkisi, eğitim, çevreye uyum gibi çeşitli değişkenlere göre inceler, bilgileri değerlendirir. Çeşitli sosyal

çalışma tekniklerini kullanarak problemlerin çözülmesine yardımcı olur.

c) Merkeze gelen öğrenci veya bireylerin sosyal ve ekonomik durumlarına göre çevrede yararlanabilecekleri eğitsel ve sosyal hizmet olanaklarını araştırır, tanıtır.

d) Hizmetlere ilişkin konferans, gezi, seminer, grup toplantısı gibi sosyal etkinlikleri organize eder.

e) Hizmet alanında toplumun ekonomik, sosyal, kültürel ve benzeri özelliklerinin ve gereksinimlerinin belirlenmesine ilişkin araştırmalar yapar, bunları hizmetlerde yararlanılmak üzere ilgililere iletir ve bu düzenleme çalışmalarına alanıyla ilgili konularda katılır.

f) Merkezin tanıtılması ve diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması yönünde çalışmalarda bulunur.

g) Alan ve bölümünün hizmetleriyle ilgili bilimsel gelişmeleri izler, çalışmalarında bunlardan yararlanır.

h) Merkezdeki diğer meslek elemanlarıyla ekip çalışması yapar ve görevlerine ilişkin kayıtları usulüne uygun şekilde tutar.

ı) Merkez müdürünün vereceği, hizmetle ilgili diğer görevleri yapar(MEB, 2001: Madde 40).

Okul Sosyal Hizmeti Birimi İşleyişi Prosedürü

Okul sosyal hizmeti ile ilgili olarak ülkemizde yaygın bir uygulama alanının olmaması sebebiyle sosyal hizmet uzmanının ne yapacağı, özellikle rehber öğretmenlerden farklı olarak ne tür mesleki çalışmaları, nasıl yürüteceği konusunda alanda oldukça fazla soru işaretleri mevcuttur. Bu sebeple bir okulda Okul Sosyal Hizmet biriminin kurulması durumunda sosyal hizmet uygulamalarının ne şekilde olabileceğine dair bir model oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu model şu şekildedir:

Başvuru şekline göre;

A. Öğrenci Sosyal Hizmet Birimine Kendisi Başvuruyor İse:

- Öğrenci sosyal hizmet birimine kendisi

başvurur.

- Sosyal hizmet uzmanı çocuk ile ön görüşme yapar.
- Görüşme Formu doldurulur, öğrencinin ihtiyacı tespit edilir ve sosyal hizmet müdahalesi belirlenir.

B. Psikolojik Danışma ve Rehber Öğretmen ya da Diğer Öğretmenler Tarafından Yönlendiriliyor İse:

- Havale yapan öğretmen tarafından Okul Sosyal Hizmet Birimi Havale Formu doldurulup sosyal hizmet birimine iletilir
- Sosyal hizmet uzmanı tarafından havale isteyen öğretmenden öğrencinin durumu hakkında bilgi alınır.
- Öğrenci ile ön görüşme yapılır, Görüşme Formu doldurulur.
- İhtiyaca göre yapılacak sosyal hizmet müdahalesi belirlenir.
- Havale eden öğretmenle süreç hakkında bilgi alışverişi yapılır.

1. Sosyal Güvencesiz ve Maddi Yetersizliği Olan Öğrencilerle Çalışma:

- Okul Sosyal Hizmet Birimi Havale Formu doldurularak Okul Sosyal Hizmet Birimine ulaştırılır.
- Sosyal hizmet uzmanı tarafından havale isteyen öğretmenden öğrencinin durumu hakkında bilgi alınır.
- Sosyal Hizmet Uzmanı öğrencinin velisi ile irtibata geçerek Sosyal İnceleme ziyareti planlar.
- Sosyal İnceleme Ziyareti Neticesinde öğrencinin ve ailenin ihtiyacı tespit edilir.
- Sosyal İnceleme Raporu doldurulur.
- İhtiyaca göre yapılacak sosyal hizmet müdahalesi belirlenir.
- Değerlendirme neticesinde sosyo ekonomik desteğe ihtiyacı olduğu tespit edilen aileler için ‘aynı nakdi yardım’ hizmet modelinden yararlanması için ASPB Müdürlüğü’ne bildirimi yapılır ya da aile yönlendirir.
- Gerekli durumlarda Valilik ve Kaymakamlığın Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakıfları ile görüşülür, ailenin sosyal yardımlardan faydalanması için bu kurumlarca gerekli

değerlendirmenin yapılması sağlanır.

- Aile takip edilir.
- Gerekli durumlarda tekrar Sosyal İnceleme yapılabilir, aile okula davet edilebilir, öğrenciyle bireysel görüşme yapılabilir.
- Havale eden öğretmenle süreç hakkında bilgi alışverişi yapılır.

2. İstismar Şüphesi Olan Öğrenci ile Çalışma:

- Çocuk ile ilgili istismar, on sekiz yaş altı cinsel ilişki veya adölesan gebelik şüphesi ile ilgili bulgularla karşılaşan okul çalışanı;
- Sosyal hizmet uzmanını en acil şekilde durumdan haberdar eder.
- Sosyal hizmet uzmanı hemen çocukla irtibata geçerek güvenli bir yerde kalmasını sağlar. Bu noktada gerek görülürse okul güvenliğinden ya da polisten destek alınır.
- Çocuğun tıbbi müdahaleye ihtiyacı var ise direkt en yakın hastanenin acil servisine güvenlik ya da polis eşliğinde gidilmesini organize eder.
- Okul müdürü durumdan haberdar edilir.
- Bildirimde bulunan kişi tarafından durum hakkında tutulan tutanak gizlilik ve mahremiyet ilkesine uygun olarak okul idaresine iletilir.
- Okul Müdürü tarafından sosyal hizmet uzmanına haber verilip verilmediği, tutulup tutulmadığını teyit edilir.
- Çocuk hakkında görüş bildirmesi için ilgili uzman personellere havale edilir. (Rehber öğretmeni, varsa psikolog vb.)
- Sözü edilen uzmanlar görüş bildirir rapor hazırlar.
- İlgili raporun bir nüshasının çocuğun dosyasında yer alması sağlanır. Bir nüshası adli işlemler için Okul Müdürüne iletilir.

Sosyal Hizmet Uzmanı;

- Çocuk ve/veya aile bireyleri ile gerekli görüşmeleri yapar.
- Mevcut durumu değerlendirir ve gerekli gördüğünde ailenin ikameti adresinde Sosyal İnceleme yapabilir.
- Yapılan bu görüşmeler sonucunda mevcut durum raporlaştırılır.

- İlgili meslek elemanları tarafından hazırlanan raporlar Okul Müdürüne iletdikten sonra İdare tarafından adli sürecin başlatılması için ilgili kurumlar (Emniyet Müdürlüğü Çocuk Şubesi, Savcılık, aile ve Çalışma Bakanlığı İl Müdürlüğü) haberdar edilir.

- Tüm Bildirimler sosyal hizmet uzmanı tarafından İl/İlçe Emniyet Müdürlüğü Çocuk Büro Amirliğine bildirilir.

- 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu Kapsamında çocuğun değerlendirilmesi ve bununla ilgili danışmanlık, eğitim vb tedbirlerin talep edilmesi sağlanır.

- Gerekli ve acil durumda sosyal hizmet uzmanı direk savcı ile de iletişime geçebilir.

3. Aile İçi Şiddet Mağduru Öğrenci ile Çalışma:

- Şüphe, bulgu ya da beyana istinaden şiddet riski olan çocuk sosyal hizmet birimine bildirilir.

- Okul Sosyal Hizmet Birimi Havale Formu doldurularak Okul Sosyal Hizmet Birimine ulaştırılır.

- Sosyal hizmet uzmanı, çocukla görüşme yapar. Şiddet öyküsünü alır.

- Sosyal hizmet uzmanı tarafından Adli Mercilere sunulmak üzere Sosyal İnceleme Raporu hazırlanır.

- Bildirimi yapan kişi tarafından konuyla tutanak tutulur. Süreçten Okul Müdürü haberdar edilir.

- Sosyal endikasyonu bulunan şiddet mağduru çocuk uygun fiziki şartları taşıyan ve güvenli odalara alınır. Hayati risk veya tehdidin devam etmesi halinde; durum tutanak altına alınarak, kolluk kuvvetlerin güvenliğinden destek talep edilir.

- Adli koruma ve inceleme makamları tarafından (Cumhuriyet Başsavcılığı ve olayın geçtiği ikamet adresi İl/İlçe Emniyet Müdürlüğü, Asayiş Büro / Polis Merkezi, Aile ve Çalışma Bakanlığı İl Müdürlüğü) ihbar niteliği taşıyan tüm bilgilerin değerlendirilmesi, güvenlik, sağlık, koruma vb. tedbirler açısından değerlendirme talep edilir.

- Gerekli durumlarda 6284 Sayılı Ailenin

Korunması ve Kadına Karşı Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun gereğince tedbir kararı talep edilir ve hazırlanan raporun bir nüshası kolluk kuvvetlerine resmi yazı ve /veya tutanak ile teslim edilir.

- Çocuğa aile içi şiddetle ilgili bilgilendirme yapılır. Gerekirse psikiyatri veya psikologa yönlendirilir.

4. Madde Bağımlısı ya da Madde Bağımlılık Riski olan Öğrenci ile Çalışma:

- Madde bağımlılığı şüphesi oluşan çocuk sosyal hizmet birimine yönlendirilir.

- Okul Sosyal Hizmet Birimi Havale Formu doldurularak Okul Sosyal Hizmet Birimine ulaştırılır.

- Sosyal hizmet uzmanı çocukla bireysel görüşme yapar. Görüşme Formu doldurulur. Çocuğun maddeyi bırakmaya gönüllü olup olmadığı tespit edilir. Gönüllü ise madde bağımlılığı tedavisi yapan ve/ veya psikiyatri servisi olan kurumlarla iletişime geçilerek tedavi olmak üzere havale edilir.

- Çocuğun ailesine bilgi verilir.

- Sosyal hizmet uzmanının gerekli görmesi durumunda öğrencinin velisi ile irtibata geçerek Sosyal İnceleme ziyareti planlar.

- Yapılan İnceleme ziyaretinde veliye bağımlılık hakkında bilgi verilir. Gerekli durumlarda psikolojik ilkyardım yapılır ya da psiko sosyal destekte bulunulur.

- Sosyal İncelemede gerekli psiko-sosyal ve sosyo-ekonomik durum değerlendirmesi yapılarak, madde bağımlısı olmaya neden olan risk etmenleri belirlenir. Sosyal İnceleme Raporu doldurulur.

- İhtiyaca göre yapılacak sosyal hizmet müdahalesi belirlenir.

- Kaymakamlık bünyesinde hizmet veren Bağımlılık Birimi ile iletişime geçilir.

- Çocuk yoksunluk belirtileri ya da herhangi bir şiddet eğilimi gösteriyor ise Kolluk Kuvvetlerine bildirimde bulunulur.

- Çocuk madde etkisinde ise acil olarak 112 ile irtibata geçerek sağlık tesisine transferi sağlanıp. Ailesine bilgi verilir.

- PDR öğretmeni ile birlikte çocuğa özel

görüşme planları oluşturulur.

- Çocuk ve çevresi düzenli olarak takip edilir.
- Aileye danışmanlık süreci başlatılır.
- Kurum içinde düzenlenen eğitimlere ya da grup çalışmalarına hem çocuğun hem ebeveynlerinin katılımı sağlanır.
- Devletin madde bağımlılığı ile ilgili verdiği hizmetler hakkında çocuk ve ailesi bilgilendirilir. Bu kaynaklara erişimi konusunda yardımcı olunur.

5. İhmal (sağlık, beslenme, eğitim, vb.) Şüphesi Olan Öğrenci Çalışma:

- İhmal şüphesi oluşan çocuk sosyal hizmet birimine yönlendirilir.
- Okul Sosyal Hizmet Birimi Havale Formu doldurularak Okul Sosyal Hizmet Birimine Ulaştırılır.
- Sosyal Hizmet Uzmanı öğrenci bireysel görüşme yapar. Görüşme Formu doldurulur, öğrencinin durumu değerlendirilir ve sosyal hizmet müdahalesi belirlenir.
- Sosyal Hizmet Uzmanı öğrencinin velisi ile irtibata geçmesine gerek olmaksızın Sosyal İnceleme ziyareti planlar.
- Yapılan İnceleme ziyaretinde gerekli psiko-sosyal ve sosyo-ekonomik durum değerlendirmesi yapılarak, ihmal şüphesi değerlendirilir. Durum tespit edilir.
- Sosyal İnceleme Raporu doldurulur.
- İhmal şüphesi devam etmekte ise Adli koruma ve inceleme makamları tarafından (Cumhuriyet Başsavcılığı ve olayın geçtiği ikamet adresi İl/İlçe Emniyet Müdürlüğü, Asayiş Büro / Polis Merkezi, Aile ve Çalışma Bakanlığı İl Müdürlüğü) ihbar niteliği taşıyan tüm bilgilerin değerlendirilmesi, güvenlik, sağlık, eğitim ve koruma tedbiri açısından değerlendirme talep edilir.

6. Diğer Görevler;

- Sosyal hizmet uzmanı okul içinde risk faktörü olarak gördüğü konularda eğitim seminerleri, sosyal etkinlikler, projeler vb. çalışmalar düzenler.
- Alanı ile ilgili olarak işbirlikçi kurumlarla

irtibata geçerek okul içi etkinlikler düzenler ya da dış etkinliklere katılımı organize eder.

- Çocuğun yüksek yararı için oluşturulmuş komitelere, kurullara katılır görüş beyan eder.
- Gerekli görülmesi ya da ihtiyaç duyulması durumunda okul çalışanlarına yönelik de iş yeri sosyal hizmeti uygulamaları yürütür.

Araştırmanın Yöntemi ve Çalışma Grubu

Bu çalışmanın verileri hanelere yapılan ziyaretlerde doldurulan sosyal inceleme formları üzerinden elde edilmiştir. Sosyal inceleme formu 4 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm aile bireylerinin kimlik bilgilerinin (T.C. Kimlik numarası, doğum yeri ve tarihi, ikamet adresi) ve sosyo-demografik özelliklerinin (medeni durumu, cinsiyeti, öğrenim durumu) bulunduğu sorulardan oluşan bölümdür. İkinci bölümde aile bireylerinin sosyo-ekonomik özellikleri (barınma tipi, maddi gelir, iş durumu) yer almaktadır. Üçüncü bölümde bireylerin psikososyal (kişisel ve fiziksel özellikler, aile ve sosyal yaşantı) özelliklerine ilişkin soruların bulunduğu bölümdür. Son bölüm ise sosyal hizmet uzmanının değerlendirmesinin ve müdahale planını belirlediği sonuç kısmının yer aldığı bölümdür.

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Üsküdar İlçesinde, riskli olarak belirlenen mahallelerden biri olan Kirazlıtepe mahallesinde bulunan bir ortaokul öğrencileri ve aileleri oluşturmaktadır. Üsküdar ilçesinde bulunan 33 mahalleden sosyo ekonomik seviyesi en düşük mahalleler belirlenmiş, 2018 Üsküdar Kaymakamlığının kömür yardımı istatistiklerine göre en fazla kömür yardımı alan ilçeler belirlenmiş, bu doğrultuda 267 kömür yardımıyla en çok kömür yardımı alan mahallelerden biri olan Kirazlıtepe mahallesi pilot bölge olarak seçilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde, sınırlı olanaklar ve rehber öğretmen önerileri dikkate alınmıştır.

Okul sosyal hizmeti uygulamasının yapılacağı okulda, riskli öğrenciler okulun rehber öğretmeni tarafından okul içinde yapılan; şube öğretmenler kurulu toplantıları ve

kararları, öğrenci bireysel görüşmeleri, veli bireysel görüşmeleri, veli ev ziyaretleri, davranış değerlendirme kurulu kararları, yaşam penceresi anketi ve rehberlik servisi çalışmaları neticesinde oluşturulmuştur. Rehber öğretmeni tarafından risk etmenleri açısından öncelikli olduğuna kanaat getirilen 32 öğrenci okul sosyal hizmeti uygulamalarına dahil edilmek üzere sosyal hizmet uzmanına havale edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde çocuklar bazı sorun gruplarına göre kategorize edilmiştir. Yakın çevresinde ya da kendisinde bağımlılık olan 6 öğrenci, şiddet eğilimi gösteren 12 öğrenci, davranış problemi olan /arkadaşlarıyla sorun yaşayan 14 öğrenci belirlenmiştir. Bu nedenle, çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Balcı (2016), bu tür örneklemede araştırmacının seçilecek kişiler hususunda kendi yargısını kullandığını ifade etmektedir (Balcı. 2016:104).

Araştırma Bulguları

Bu araştırma ile okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyacın, bir ortaokul özelinde ele alınarak ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin ev ziyaretleri sırasında çocukların aile ortamları görülmüş, ebeveynleriyle görüşülmüştür.

32 haneye sosyal hizmet öğrencileri ve sosyal hizmet uzmanı tarafından sosyal inceleme ziyaretleri gerçekleştirildi. Yapılan bu incelemeler neticesinde ailelerin ihtiyaçları ve problemleri belirlenip bunlara çözüm gelen gerekli sosyal hizmet müdahale planı oluşturulmuştur. Her hane ziyareti neticesinde Sosyal İnceleme Raporu (SİR) yazılmıştır. Sosyal İnceleme Raporu Sonuçlarına göre;

Çocuklara yönelik sosyo demografik özellikler şu şekilde özetlenebilir. Örneklem 9 kız, 23 erkek çocuğundan oluşmaktadır. 3 çocuk 12 yaşında, 3 çocuk 13 yaşında, 4 çocuk 14 yaşında, 10 çocuk 15 yaşında, 10 çocuk 16 yaşında, 2 çocuk 17 yaşındadır.

2 çocuk 5. sınıf öğrencisi, 9 çocuk 6. sınıf öğrencisi, 7 çocuk 7. Sınıf öğrencisi, 14 çocuk

8. sınıf öğrencisidir.

32 çocuktan 9 tanesinin tek ebeveynli olduğu tespit edilmiştir. Çocuklardan 5 tanesinin anne ve babasının boşandığı ve annesi ile birlikte yaşadığı, 2 tanesinin ebeveynlerinin resmi olarak boşanmadığı ancak ayrı yaşadıkları ve çocukların da anneleriyle yaşadıkları, 1 çocuğun ebeveynlerinin resmi nikâhlı olmadığı, 1 çocuğun ise babasının vefat ettiği için tek ebeveynli olduğu tespit edilmiştir.

Annelerden 6 tanesinin okuma yazma bilmediği, 16 tanesinin ilköğretim mezunu olduğu, 3 tanesinin ortaokul mezunu olduğu, 4 tanesinin lise mezunu olduğu, 2 tanesinin lise terk olduğu, 1 tanesinin üniversite mezunu olduğu, tespit edilmiştir.

Babalardan 1 tanesinin okuma yazma bilmediği, 11 tanesinin ilköğretim mezunu olduğu, 2 tanesinin ortaokul mezunu olduğu, 2 tanesinin lise mezunu olduğu, 1 tanesinin üniversite terk olduğu tespit edilmiştir. Geri kalan babalarla ikamet adresinde olmadıkları için görüşme sağlanamamıştır.

Sosyal İnceleme raporlarının analizi neticesinde maddi yetersizlik sebebiyle 9 çocuğun ailesine Üsküdar Sosyal Hizmet Merkezi tarafından Sosyal ve Ekonomik Destek (SED) hizmetinden faydalanmasına, 8 çocuğun ailesine aynı yardıma, 5 çocuğun şartlı eğitim yardımından faydalanmasına, 2 çocuğun ailesinin Toplum Ruh Sağlığı Merkezine yönlendirilmesine, 3 velinin hukuki danışmanlığa, 19 ailenin aile danışmanlığı hizmetine, 13 ebeveynin psikolojik danışma hizmeti almasına, 6 velinin İŞKUR hizmetlerinden faydalanmasına, 24 çocuğun ilgileri doğrultusunda kaliteli boş zaman değerlendirebilmeleri için ücretsiz spor aktivitelerine yönlendirilmesine, 6 velinin İstanbul meslek edindirme kurslarına yönlendirilmesine, hali hazırda SED hizmetinden faydalanan üç ailenin yardım miktarının arttırılmasına, 1 velinin engelli maaşına başvurmasına, 3 velinin psikiyatri uzmanı tarafından değerlendirilmesine, 5 öğrencinin akademik başarısının artırılması için ek ders almasına, 3 çocuğun tedbirler açısından değerlendirilmek üzere sosyal hizmet merkezine

havale edilmesine ve bütün velilerin ebeveyn çocuk ilişkisi eğitim programına dahil edilmeye ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

Tüm sosyal incelemelerin bitmesinin ardından Üsküdar Kaymakamlığı ev sahipliğinde işbirlikçi kurumlarla (Üsküdar Sosyal Hizmet Merkezi, Üsküdar İş kur, Üsküdar Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı, Üsküdar İlçe Emniyet Müdürlüğü, Üsküdar Gençlik ve Spor Müdürlüğü, Üsküdar Belediyesi, Üsküdar Üniversitesi) toplantı yapılarak mahremiyet ve gizliliğe dikkat edilerek inceleme raporlarının sonuçları değerlendirilmiştir.

Bu bağlamda okul sosyal hizmeti pilot uygulaması ile; okul, toplum ve kamu kuruluşları arasında işbirliği ile koruyucu önleyici faaliyetler yürütülerek, ortak çalışma kültürü oluşturulmuş, işbirliği geliştirilmiş, sürdürülebilir bütüncül bir model oluşturulmasına zemin hazırlanmıştır.

Okullardaki Sosyal Hizmet Uzmanının görev ve sorumlulukları, gerekliliği, müfredat vb konularda gerekli akademik ve mesleki çalışmaların yapılabilmesi için veriler elde edilmiştir.

Aileler ve çocuklar sosyo ekonomik ve psiko-sosyal olarak değerlendirilmiş sosyal işlevsizliklerinde meydana gelen aksaklıkların giderilmesine yardımcı olunmuştur.

Üniversitelerin 4 yıllık sosyal hizmet bölümlerinde okuyan 4. Sınıf öğrencilerin haftanın en az 4 gününde okulda staj yapmaları gerekli görülmüştür. Bu sayede iki eğitim ve öğretim kurumu olan okullarla üniversiteler arasında bir işbirliği kurulması sağlanmıştır. Ülkemizde mevcut durumda okullarda Sosyal hizmet uzmanı istihdam edilemediği için en azından gelecekte bu iş kolunun resmileşip atamalarının yapılana kadar her okulda, stajlar sayesinde sosyal hizmet kültürünün öğrenilmesine katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Çalışma kapsamında Üsküdar Üniversitesi Sosyal Hizmet 4. Sınıf öğrencileri okul sosyal hizmet uygulamasında yer alarak bilgi, beceri ve deneyim noktasında mesleki olarak kendilerini geliştirmiş, stajlarını etkin bir biçimde tamamlamışlardır. Rehber öğretmeni ve süper-

vizör sosyal hizmet uzmanı ile koordineli olarak çalışarak tespit edilen ihtiyaçlara yönelik eğitimler düzenlenmişlerdir. Sosyal hizmet stajyer öğrencileri tarafından okulda, sağlıklı yaşam, sağlıklı beslenme, kariyer planlaması ve meslek seçimi ve verimli ders çalışma konularında seminerler verilmiş, öfke kontrolü, akran zorbalığı, sınıf iklimi, sınıf bilinci ve arkadaşlık konularında atölyeler düzenlenmiştir.

Okul Sosyal Hizmeti çalışmaları çocukların okul devamsızlıklarının, olumsuz davranışlarının, şiddet eğilimlerinin olumlu yönde değişmesine, olumlu bir aile ortamı oluşmasını destekleyip, ebeveynlerin bilgi seviyelerini arttırarak, çocuklarına yönelik tutum ve davranışlarının değişmesine, ilgilerinin artmasına, çocuğa yönelik ihmal riskinin azalmasına, çocukların akademik başarısının ve okulla uyumlarının artmasına yardımcı olmuştur.

Okulların problem çözme kapasitesi artırılarak olumlu okul iklimin oluşturulmasına katkıda bulunulmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, konuyla ilgili literatürdeki araştırma sonuçları ışığında değerlendirildiğinde, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin önemli bir kısmının okul başarısızlığı ve okul terki ile çocuk ihmali riski altında olduğu sonucuna varılmaktadır. Hanelere yapılan ziyaretlerde çocukların sorunlarının ailedeki başka sorunlarla doğrudan ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan bu gözlemlerde şiddet eğilimi gösteren, davranış ve uyum bozukluğu olan çocukların ailelerinde şiddetin normalleştirildiğine dair bazı tutumların sergilendiği görülmüştür. Çocuklarının şiddet davranışını problem olarak algılamayan ailelerin farkında olmadan çocuğun okul içi uyumsuzluğunu desteklediği tespit edilmiştir. Bu çocukların ailelerinde, aile içi yanlış koalisyonların kurulduğu ve aile içi iletişim konusunda ciddi aksaklıkların olduğu görülmüştür.

Ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olması sebebiyle çocuklarına akademik başarı, davranış modelleri ya da sosyal hayata uyum konusunda yeterince bilgi veremedikleri, doğal olarak çocukların düşünce ve davranışlarında neyin doğru neyin yanlış olduğunu karar verirken; ya direkt aile içindeki sağlıklı olmayan tutumları rol model almalarına ya da ailelerinden alamadıkları bilgileri elde edebilmek için diğer kaynaklara yönelmelerine sebep olduğu görülmüştür. Bu durumun çocuğu risklere daha da açık hale getirmekte, yanlış arkadaş çevrelerine, farklı çete gruplarına dahil olma arzusunu uyandırmaktadır. Çocuğun bu grupların alt kültürünü benimsemesine, grubun davranış modellerini kendisine rol model olarak almasına sebep olmaktadır. Çocuk ailesinden beklediği ilgi ve bilgiyi bu riskli ortamlarda elde etmeye çalışmaktadır. Ne yazık ki madde bağımlılığı, suça bulaşma, cinsel ilişki kurma, çocuk işçiliği, teknoloji bağımlılığı, akran zorbalığı, şiddet, okul devamsızlığı gibi riskler bu tür arayışlarla çocuğun hayatına girmekte ya da en az bir kere dahi olsa çocukla temas etmektedir. Özellikle bağımlılık konusunda yapılan araştırmalar gösteriyor ki, çocuk arkadaş çevresinde kabul edilme arzusu yüzünden grup içinde madde kullanımını yanlış bulsa dahi reddedememekte, “bir kereden bir şey olmaz” diyerek maddeye bulaşmaktadır.

Çocuğun bu tatmin arayışı, günümüzün en güncel problemlerinden biri olan teknolojinin kullanımı konusunda da ciddi sorunlara sebep olmaktadır. Çocuklar bilgisayar ya da tablet ile uzunca vakit geçirmektedir. Her türlü riske açık sitelere erişim oldukça kolayken ebeveynler bu konuda çocuklarını iyi kontrol edememekte ve sınır koymakta zorlanmaktadır. Örneğin ne yazık ki çocuklar pornoyu cinsel eğitim aracı olarak kullanmaktadır. Çocuk aile içinde alması gereken cinsel eğitimi, ebeveynlerin nasıl bu konuda konuşmaları gerektiğini bilmemelerinden ötürü bu yöntemi kullanarak öğrenmeye çalışmaktadır. Bu da çocuğun porno sektöründe ortaya konulan cinsel ilişki yöntemini öğrenip kopyalamasına, bu ilişki tipini

normalleştirilmesine sebep olmaktadır. Kadına yönelik aşırı şiddet sahneleri içeren bu görüntülere ulaşarak şiddet davranışını öğrenmesine ve kadın erkek toplumsal cinsiyet rollerini kodlamasına, hayatının her evresinde bu kodlamalardan etkilenecek davranışlarını sergilemesine sebep olmaktadır.

Aynı şekilde sosyal medya aracılığıyla yanlış davranış kalıplarını, farklı yaşam tarzlarını görmelerine ve bunu arzu etmelerine sebep olmaktadır. Son dönemde sosyal medyada özellikle ciddi bir narsizim problemi baş göstermiş durumdadır. Bencillik, güzellik, statü, mevki konusunda belli kalıplar “iyi”, “doğru”, “güzel” olarak çocuklara ve gençlere empoze edilmektedir. Çocukların sosyal medyadan yansıyan hayatları ihtişamlı ve ideal olan olarak görüp kendi hayatlarında memnuniyet düzeylerinin gittikçe azalmasına sebep olmaktadır. Çocuğun aile içindeki duygusal rolünün gittikçe maddileşmesi ya da belirsizleşmesi çocuğu bahsedilen risklere daha da itmektedir.

Bu çalışma ile ayrıca ailelerin ebeveyn olmaya dair hiçbir eğitim almadıkları, kendilerini bu konuda desteklemek için herhangi bir çaba içerisine girmedikleri, geleneksel yöntemlerle kendi ailelerinden öğrendikleri yetiştirme modelini zamana uyarlayarak kopyaladıkları görülmüştür. Çocuklarını gelişim dönemlerine dair herhangi bir bilgiye sahip olmadan, onların duygu düşünce ve davranışlarını anlamlı bir zemine oturtmadan, arzularını ve beklentilerini anlamadan, farklılıklarını gözetmeden deneyimsel olarak elde ettikleri yetiştirme modeline göre yetiştirdikleri görülmüştür.

Ebeveynler çocuklarıyla kaliteli zaman geçirme konusunda bir algıya sahip olmadan, onları etkin bir şekilde dinleyip birlikte ortak paylaşımlar üretmeden sadece akademik başarıya odaklanmış durumda oldukları görülmüştür. Bugün çocukların kendini ifade etme, özgüven, öz saygı, empati, hoşgörü, çevre bilinci gibi değerler konusunda oldukça sıkıntı çekmesinin alt yapısında onlarla yeterince vakit geçirilmemesi ve etkin bir şekilde dinlenilmemelerinin etkisi büyüktür.

32 haneye sosyal inceleme neticesinde çocuğun velisi olarak daha çok annelerin tanımlandığı, babaların çocuklarının eğitim hayatlarıyla ilgili fazla bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Babaların çocukların eğitim ve sosyal hayatlarına katılımının annelere göre oldukça düşük olduğu ortaya çıkarılmıştır. Babanın sadece ekonomik bir rol üstlendiği aileye dair geri kalan tüm sorumlulukların anneler üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Annelerinde ev içindeki sorumluluklarının fazla olması sebebiyle çocuğu okulda yeterince aktif şekilde takip edemediği görülmüştür. İlgili ebeveyni olan çocukların diğer çocuklara göre daha az davranış problemi olduğu fark edilmiştir. Bu da ebeveynlerin çocuklarıyla nasıl ilişki kurmaları gerektiği konusunda alanında uzman biri tarafından bilgilendirilmelerine ihtiyaç olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Çocuklara sağlıklı olan duygu düşünce ve davranışların öğretilmesinden sorumlu ilk eğitim kurumu ailedir. Aileden sonra ki en önemli sorumluluk ise okuldur. Bu noktada çocuğun bu risklere karşı korunması için aile okul işbirliği şarttır. Bu iş birliğini de kurabilecek disiplin sosyal hizmettir.

Tüm bu bilgiler ışığında ailedeki bu ihtiyaçların ya da sosyal işlevlerinde ortaya çıkan aksaklıkların görülebilmesi ve bu aksaklıklara karşılık gelen çözüm mekanizmalarının hayata geçirilmesi için okullarda sosyal hizmet uygulamasının önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Çocuğu tüm eğitim hayatı boyunca takip edip, olası risklere bulaşmasını engellemenin yolları varken, onu kendi haline bırakıp, desteklemeyip, takip etmeyip, onunla ve çevresiyle ilgilenmeyip, toplumsal ya da hukuksal kurallarla ters düştüğünde ceza mekanizmasını harekete geçirmek adalet bakımından sorulanması gereken önemli bir olgu.

Son yıllarda dünyanın birçok ülkesinde yapılan çalışmalarda özellikle ilköğretim ve ortaöğretim okullarında risk altındaki çocukların sayılarının hızla arttığı, okullarda akran zorbalığı, yoksulluk, madde kullanımı,

çocuk ihmal ve istismarı, göç, ebeveyn yoksunluğu, okul terki, suça sürüklenme gibi çeşitli ve çok boyutlu sorunlarla karşılaşıldığı gözlenmektedir. Sosyal adaletin sağlanabilmesi için sosyal devletin kaynaklarının bireylere eşit ve hakkaniyetli olarak ulaşması gerekmektedir. Çocukların karşılaşmış oldukları bu riskler çocuğun birçok hakkından etkin şekilde faydalanması önünde engel oluşturmaktadır. Giderek artan bu sorunlar çocukların öğrencilik rollerini, akademik başarılarını ve okula uyumunu olumsuz yönde etkilemekte, okullarda yeni hizmet modellerine duyulan ihtiyacı gündeme getirmektedir. Bu bağlamda; eğitim – öğretim faaliyetlerinin aksamadan sağlıklı bir zeminde yürütülmesi, öğrenci ve ailelerinin desteklenmesi, okul ortamındaki baş gösterecek psikososyal nitelikli krizlere yerinde ve zamanında müdahale edilmesi, risk altındaki öğrencilerin korunabilmesi, öğrenci – aile - öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi, özel gereksinimli çocuklarla mesleki çalışmaların yürütülmesi vb. okullardaki sosyal hizmet uygulamalarına duyulan ihtiyaç da gün geçtikçe belirginleşmektedir (Alptekin, Akbaba, 2018:1). Topluma faydalı bir vatandaş yetiştirmenin yolu çocuk refahından geçmektedir. Çocuk refahının en önemli ayağı ise okul sosyal hizmeti olduğu anlaşılmaktadır.

Kaynakça:

1. Alptekin, K., Akbaba, O. (2018), *"Okul Sosyal Hizmeti Projesi" Genel Değerlendirme Raporu*, Konya Aile Ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü.
2. Balcı, A. (2016), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegem Akademi, Ankara.
3. Duman, N. (2014), *Okul Sosyal Hizmetinin Tanımı, Kapsamı Ve Çocuk Koruma Sistemi İçindeki Yeri*, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını, Ocak-Haziran/Temmuz-Aralık, 1-7.
4. Duman, N. (2014), *Türkiye'de Düünden Bugüne Okul Sosyal Hizmet, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını*, Ocak-Haziran/Temmuz-Aralık, 29-37.
5. Duman, N. (2001), *Türkiye İçin Yeni Bir Sosyal Hizmet Alanı Olan Okul Sosyal Hizmetinin Kapsamı ve Sosyal Hizmet Mesleği İçindeki Yeri*, A. M. Aktaş, (Ed.), Prof. Dr. Nihal Turan'a Armağan: Sosyal Hizmette Yeni Yaklaşımlar ve Sorun Alanları içinde Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayın No: 008, Ankara, 91-102.
6. Duman, N., Dölek, B. Ö., Çifçi E. G., Karakuş, B., Aktan, M. C. (2014), *Milli Eğitim Bakanlığı'nda Sosyal Hizmet Mesleği Ve Okul Sosyal Hizmetinin Görev Ve Sorumlulukları Raporu*, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını, Ocak-Haziran/Temmuz-Aralık, 8-19.
7. Dupper, D., Forrest-Bank, S. ve Lowry-Carusillo, A. (2015). Experiences of religious minorities in public school settings: findings from focus groups involving muslim, jewish, catholic, and unitarian universalist youths. *Children & Schools*, 37/1, 37-45.
8. Karakaş, B., Çevik, Ö. (2016), *"Çocuk Refahı: Çocuk Hakları Perspektifinden Bir Değerlendirme"* Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 18/3 (2016) 887-906.
9. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2001), *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*, 24376, 05.03.2019 tarihinde; https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Milli%20E%C4%9Fitim%20Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Rehberlik%20ve%20Psikolojik%20Hizmetler%20Y%C3%B6netmeli%C4%9Fi.htm adresinden alınmıştır.
10. Nadir, U. (2014), *Sosyal Hizmet Uzmanının Rollerini Çerçevesinde Okul Sosyal Hizmeti Ve Ekip Çalışması*, Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayını, Ocak-Haziran/Temmuz-Aralık.
11. Nadir, U., Aktan, C. M. (2015), *Okul Sosyal Hizmeti Ve Okul Sosyal Hizmet Uzmanının Rollerine İlişkin Bir Tartışma: Kurgusal Bir Vaka Sunumu*, Sağlık ve Toplum Dergisi, 25(3),78-88.
12. Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği (2016-2017), *"Okul Sosyal Hizmet Uzmanı Mesleki Çerçeve" Çalıştay Raporu*, Ankara.
13. Yeşilkayalı, E., Meydan, S. (2017), *"Bir Ortaokul Özelinde Okul Sosyal Hizmeti İhtiyacının Belirlenmesi"*, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 53, Eylül 2017, s. 206-221.

Evaluation of School Social Work Application Area: Further Expansions and Insights

Authors **Burcu Gunduz,**

Post-graduate student of the Department of Social Work of Sakarya University. E-mail: burcugunduz@hotmail.com

Abulfaz Süleymanov,

Prof. Dr. Faculty of Social Sciences of Sakarya University.
E-mail: abulfaz.suleymanov@uskudar.edu.tr

Abstract Schools are very important educational institutions in terms of the child's development at all levels, their upbringing, allowing them to become parts of the society as a qualified labor force, and their socialization process. For this reason, it is necessary to deal with children's biopsychosocial problems and embrace multidisciplinary approaches in solving those problems by collaborating with their families and supporting the areas of development. Social worker's presence in such a multidisciplinary team is crucial for the welfare of children. The type of social work that takes place in schools aimed at children's welfare corresponds to "school social work" in the literature. This study provides information about the definition and extent of school social work, briefly touches upon its chronology and position in the World, and evaluates the results of field experiences and social analyses made in the households of 32 children from a secondary school in Kirazlı neighborhood in Üsküdar, İstanbul. In the light of the findings, it is put forth again by this study that school social work application must be carried into effect as soon as possible to be able to see the needs in families or the flaws in social functions and to put the necessary solution mechanisms into practice.

Keywords School Social Work, Children's Welfare, Risk, Social Justice.

DOI:

To cite this article: Gunduz B., Suleymanov A. (2018) *Evaluation of School Social Work Application Area: Further Expansions and Insights*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 685, Issue IV, pp. 9–23.

Article history

Received: 11.11.2018; Accepted: 10.12.2018

Тренинговая форма работы в рамках предпрофильной подготовки старшеклассников

София Гапонова¹, Ирина Ревина²

Авторы:

¹ София Александровна Гапонова — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и реабилитационных технологий. Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии, г. Москва.
E-mail: sagap@mail.ru

² Ирина Ароновна Ревина — кандидат психологических наук, педагог-психолог. МАОУ «Школа №42», Нижний Новгород.
E-mail: reviar@mail.ru

Ключевые слова:

предпрофильная подготовка старшеклассников, тренинг, мотивация выбора профессии.

Аннотация. Необходимость самостоятельно осознать свои интересы, склонности и способности — задача трудная и далеко не всегда доступная каждому старшекласснику. Поэтому проблема целенаправленной помощи психолога в процессе предпрофильной подготовки в школе является, несомненно, актуальной для осуществления молодыми людьми осознанного выбора своей будущей профессии. Разработанная нами программа психологической помощи старшеклассникам в выборе профессии включает в себя теоретический, диагностический и тренинговые блоки. В статье представлены результаты апробации и оценки эффективности тренингового блока профориентационной программы, адресованной учащимся 9-х классов. Сравнение результатов исследования мотивов выбора будущей профессии старшеклассниками до тренинга и после его проведения, свидетельствует о достоверном повышении готовности к выбору, его большей осознанности и определённости.

DOI:

Цитировать статью: Гапонова С., Ревина И. (2018) Тренинговая форма работы в рамках предпрофильной подготовки старшеклассников. «Азербайджанская школа». № 4 (685), стр. 25–32.

Статья поступила в редакцию: 14.11.2018

Training form of preprofile preparation works within high school students

Sofiya Gaponova¹, Irina Revina²

Authors:

¹ Gaponova Sofiya Alexandrovna,
Doctor of psychological Sciences,
Professor, Department of psychology and
rehabilitation technologies FBGNU federal
scientific clinical Centre for resuscitation
and rehabilitation, Moscow, Russia.
E-mail: sagap@mail.ru

² Revina Irina Aronovna,
Candidate of psychological Sciences,
educational psychologist. Secondary
school No. 42 «MAOU», Nizhny Novgorod,
Russia. E-mail: reviar@mail.ru

Keywords:

Preprofile high school students
preparation, training, motivation, choice
of profession.

Abstract. The need to realize independently their interests, aptitudes and abilities is a difficult task and it is not always available for every seniors. Therefore, the problem of targeted assistance by a psychologist for preprofile preparation process in school is certainly relevant to the implementation of the young people informed choice of their future profession. Our program of psychosocial assistance to the students for choosing of their profession includes theoretical, diagnostic and training units. The article presents the results of testing and evaluating of the effectiveness of career-oriented block of the training program for students of 9th classes. Comparison of the results of the investigations of the motives for the future profession choice of students before and after the training, demonstrates authentic improving of preparedness for choice, greater awareness and definition.

DOI:

To cite this article: Gaponova S., Revina I. (2018) *Training form of preprofile preparation works within high school students*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 685, Issue IV, pp. 25–32.

Article history

Received: 10.10.2018; Accepted: 14.11.2018

Введение

Психологическая готовность к поступлению в ВУЗ и успешное обучение в нем требует от старшеклассника сформированного профессионального самоопределения. Необходимость самостоятельно осознать свои интересы, склонности и способности — трудная и далеко не всегда доступная каждому школьнику задача. Кроме того, неопределенность и нестабильность современной жизни, неясность перспектив будущей занятости в той или иной профессии, из-за «перепроизводства» одних специалистов и недостатка других — увеличивают тревожность учащихся, делающих свой профессиональный выбор.

Недостаток жизненного опыта старшеклассников приводит к вовлечению в принятие жизненно важного решения о выборе будущей профессии, учебного заведения и предполагаемого места работы членов семьи, приоритеты которых в этих совместных решениях часто определяются традициями, экономическими интересами, национальными особенностями, модой на профессию и др. (Селиванова Л.И., 2013). Такое «стихийное» развитие представлений о будущей профессии «приводит к формированию узких, ограниченных рамками актуальной ситуации», профессиональных представлений (Е.И.Рогов, 1995, с.493). Поэтому молодые люди, закончив вуз, не готовы к конкурентоспособному выходу на рынок труда, не ориентированы в его регионально-отраслевой специфике, слабо мотивированы на работу в выбранной профессии и продолжают искать себя в альтернативных формах занятости, поскольку никак не могут «нащупать» ту отрасль деятельности, где они могли бы получить наибольшее профессиональное удовлетворение (Селиванова Л.И., 2013; Гапонова С.А., Зыкова А.В., 2015).

Поэтому такой актуальной является проблема заблаговременной и целенаправленной помощи психолога в процессе пред-

профильной подготовки в школе для осуществления молодыми людьми осознанного выбора своей будущей профессии.

Предпрофильная подготовка — это система педагогической, психолого-педагогической, информационной и организационной деятельности, содействующая самоопределению учащихся старших классов основной школы относительно избираемых ими профилирующих направлений будущего обучения и широкой сферы последующей профессиональной деятельности (Горбачева Е.Ю., 2011, Пинский, 2004 и др.) и в современной школе она является важнейшим условием индивидуализации обучения и подготовки учащихся к жизненно важному выбору, точность которого будет зависеть от умения реально оценивать свои силы, принимать и осуществлять решения, нести ответственность за этот выбор.

Предпрофильная подготовка — это, по сути, хорошо знакомая школьным психологам профориентационная работа. Различия заключаются в том, что школьная профориентация, компонентами которой, как известно, являются профессиональное информирование и профессиональное консультирование, не требовала от старшеклассника профессионального выбора в стенах школы, откладывая его на неопределённое время. Профильное обучение «подталкивает» учащихся к этому выбору уже в школе, форсируя процесс профессионального самоопределения, поэтому, по мнению многих авторов, в настоящее время существуют серьёзные основания к пересмотру традиционно сложившихся приёмов профориентации молодёжи в сторону предпрофильной подготовки (Горбачева Е.Ю., 2011; Митина Л.М., 2002; Пинский А.А., 2004).

Программа исследования

Разработанная нами программа психологической помощи в рамках предпро-

фильной подготовки для учащихся 8-10 классов включает в себя теоретический, диагностический и тренинговые блоки.

Целью настоящей работы явилась апробация и оценка эффективности тренингового блока профориентационной программы, адресованной учащимся 9-х классов.

Выбор именно этой возрастной группы объясняется тем, что раннее выявление интересов, склонностей и способностей в образовательной сфере, где учащиеся проявляют себя наиболее успешно, призвано не только оказать психологическую поддержку в выборе своей будущей образовательной направленности, но и создать у них положительную мотивацию к обучению.

Предлагаемый нами вариант был разработан, на основе программы формирования профессиональной зрелости А.П.Чернявской (2004), школьным психологическим центром специально для данного курса. Общая цель работы состоит в нахождении своего образа «Я, приобретении умений, необходимых при выборе профессии, и формировании готовности к осознанному выбору будущей профессии.

А.П. Чернявская выделяет пять основных параметров профессиональной зрелости:

1. Автономность;
2. Информированность о мире профессий и умение соотнести информацию со своими особенностями;
3. Умение принимать решения.
4. Умение планировать свою профессиональную жизнь.
5. Эмоциональная включенность в ситуацию решения.

Выделенные факторы профессиональной зрелости формируются и развиваются у человека не одновременно и на разных этапах могут достигать различного уровня, при этом развитие одного фактора часто влечёт за собой развитие ещё нескольких.

Автономность. Формирование автономности чаще всего начинается в раннем юношеском возрасте и заканчивается в

зрелые годы. Занятия в тренинговой группе позволяет заложить начало для формирования некоторых новообразований, которые способствуют развитию автономности, уже в подростковый период. Именно в процессе тренинга человек имеет возможность получить концентрированную обратную связь на свои мнения и поступки. В ходе групповой работы развивается стремление к самопознанию и саморазвитию, а специально подобранные темы для обсуждения и проработки способствуют формированию образов реального и идеального «Я» и установлению связей между ними. Работа в группе — это возможность спокойно, без напряжения общаться, высказаться и быть выслушанным. В кругу себе подобных быстрее усваиваются определённые навыки поведения. Именно поэтому, даже в случае полной пассивности, подросток может многое понять и почерпнуть для себя в групповой работе.

Информированность. Часть занятий тренинга посвящена анализу источников и самой получаемой информации, развитию умений по их поиску. Занятия построены так, что в ходе их участники группы понимают, какой информации им не хватает и где ее можно получить.

При изучении ценностей, способностей, особенностей личности и общения участники группы получают знания о себе, на занятиях по умению планировать и принимать решения — о соответствующих алгоритмах и необходимых для этого знаниях, навыках и т.д.

Умение принимать решение. Тренировка принятия решений проводится в двух направлениях: умение увидеть ситуацию как требующую принятия решения и умения использовать известный алгоритм.

Умение планировать свою профессиональную жизнь. Занятия программы построены таким образом, чтобы члены группы задумались о целостной картине своей жизни. В ходе занятий они учатся

выделять события, являющиеся единицами анализа жизненного и профессионального пути (выбор будущего образовательного профиля обучения, поступление на подготовительные курсы в ВУЗ, выбор работы и т.д.)

Эмоциональная включенность. Чем больше человек заинтересован в принятии решения, тем больше оно соответствует его особенностям, и с тем большей эффективностью оно будет претворяться в жизнь. Осознание и коррекция, в случае необходимости, эмоциональных отношений важны, поскольку они являются индикаторами уровня развития личности и того, насколько имеющиеся у человека знания и навыки (в том числе психологические) соответствуют той ситуации, в которой он оказался.

Результативность тренинга оценивалась по субъективным оценкам учащихся (отзывы о тренинге — письменная рефлексия в конце тренинга, динамика эмоционального состояния — по рисункам в ходе тренинга), а также по результатам анкетирования учащихся 9-х классов перед тренингом и в конце тренинговой работы по следующим вопросам:

— Определелись ли вы с выбором будущей профессии? (хотя бы ориентировочно)

— Если не определились, то почему? (чего не достаёт для выбора?)

— Если определились, то укажите выбранную профессию? (или между какими выбираете?)

— Перечислите все причины своего выбора.

В настоящем эксперименте участвовало 120 старшеклассников школ №186 и №42 г. Нижнего Новгорода. Полученные результаты анализировались с точки зрения структуры и иерархии мотивов выбора методом контент-анализа и соотносились с признаками осознанности мотивов выбора. Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью t —

критерия Стьюдента для процентильной выборки и G — критерия знаков.

Результаты исследования

Важным фактором профессионального самоопределения является определённая и профессиональная направленность выбора. Под определённой понимается выбор определённой профессии или хотя бы определённого профиля и полимотивированность этого выбора. Действительно, выбор будет тем осознаннее, чем больше причин для этого выбора существует на данный момент. Под направленностью же мы будем понимать то, как выступает для молодого человека профессиональная деятельность — то ли как деятельность, позволяющая развить свои способности, реализовать себя и принести пользу людям, то ли всего лишь как средство, позволяющее удовлетворить иные потребности. В первом случае мы говорим о профессиональных требованиях к профессии (внутренняя, интринсивная мотивация), во втором — о непрофессиональных требованиях к профессии (внешняя, экстринсивная мотивация).

Результаты исследования динамики выбора профессии до и после тренинга — представлены на рис.1.

Представленная диаграмма, свидетельствует о значительном увеличении количества учащихся, определившихся с будущей профессией на данный момент, причём эта разница является статистически достоверной ($P \leq 0,01$). Безусловно, это не значит, что задача решена, и все девятиклассники уже однозначно выбрали свой дальнейший образовательный профиль. Этот выбор может ещё не раз измениться, но то, что он сделан, хотя бы предварительно, мотивирует теперешнюю деятельность и стимулирует прикладывать силы и способности, чтобы подтвердить этот выбор, или убедиться в его ошибочности. Таким образом, мы можем говорить о том,

Рис. 1. Процентное соотношение учащихся, определившихся с выбором будущей профессии

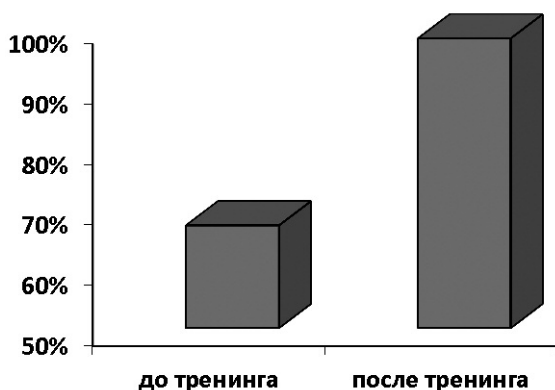


Рис. 2. Динамика показателя полимотивированности выбора профессии (в относительных единицах)

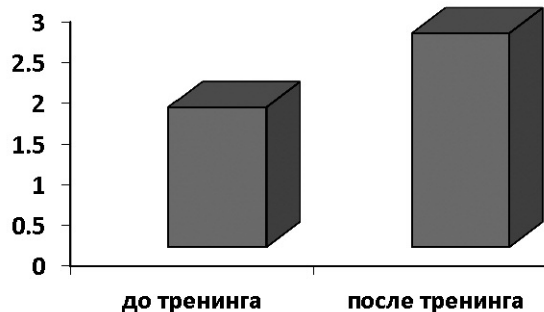


Рис. 3. Динамика соотношения внешних и внутренних мотивов выбора профессии учащимися

Соотношение внешних и внутренних мотивов выбора до тренинга



Соотношение внешних и внутренних мотивов выбора после тренинга



что в результате тренинга повысилась определённость выбора.

Полимотивированность выбора определялась как отношение количества всех мотивов к количеству всех профессиональных выборов. Результаты представлены на рис. 2.

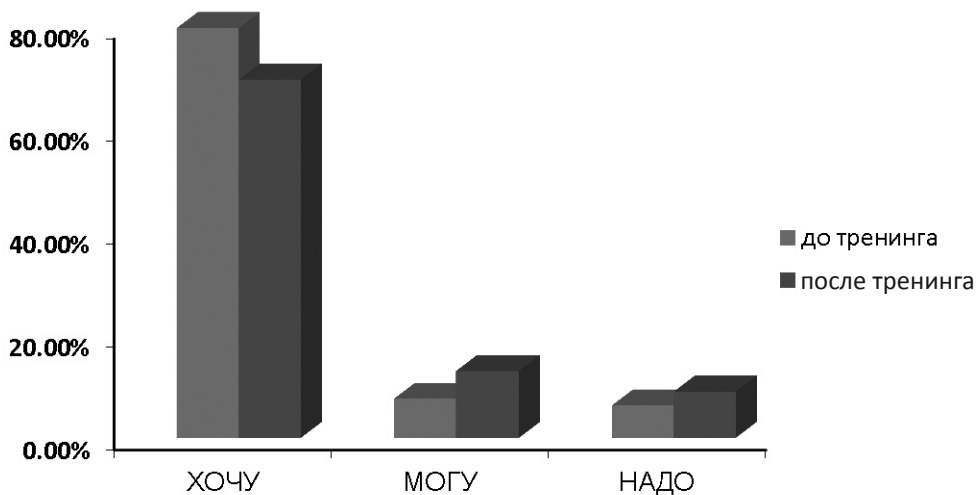
Из рисунка 2 видно значительное повышение показателя мотивированности выбора профессии ($p \leq 0,05$), свидетельствующее об увеличении числа причин, подкрепляющих сделанный учащимся предварительный выбор.

Важной характеристикой осознанности выбора профессии, безусловно, является профессиональная направленность, которая в нашем исследовании оценивалась методом контент-анализа свободных опи-

саний мотивов выбора профессии. Затем эти мотивы группировались по качественным характеристикам (внешние и внутренние мотивы) и по структуре мотивации. Результаты анализа представлены на рис. 3.

Как видно из рисунка 3, после проведения тренинга доля внутренних мотивов выбора профессии существенно увеличилась ($p \leq 0,05$). Этот факт также свидетельствует о положительной динамике в осознанности выбора будущей профессии девятиклассниками. Из рисунка 3. видно, что после проведения тренинга доля внутренних мотивов выбора профессии существенно увеличилась ($p \leq 0,05$). Этот факт также свидетельствует о положительной динамике в осознанности выбора будущей профессии девятиклассниками.

Рис. 4. Динамика структуры мотивации выбора профессии



Движущей силой профессионального самоопределения личности выступают противоречия между понятиями: «хочу» — «могу» — «есть» — «ты обязан» («надо»), которые трансформируются в «я обязан», «иначе не могу» (Гапонова С.А., Ревина И.А., 2009).

«Хочу» — это мотивы и цели, которыми руководствуется человек при выборе профессии. «Могу» и «есть» — возможности, склонности и личностные свойства, которые могут помочь в достижении профессиональных планов и целей. «Надо» — востребованность на рынке труда данной специальности. «Иначе не могу» — соотношение своих желаний и наличных качеств — с требованиями, предъявляемыми обществом, и присвоением общественных ценностей.

В психологическом плане профессионально самоопределившаяся личность, готовая к осознанному выбору профессии — это субъект, осознавший, что он хочет, что он есть, что он может, что от него хочет или ждет коллектив, общество, субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений. Поэтому полнота уровня соотнесённости противоречий между «хочу» — «могу» — «есть» — «надо» —

«иначе не могу», является важным показателем профессионального самоопределения личности. Результаты анализа структуры мотивации выбора профессии, по этому показателю представлены на рис.4.

Рис. 4. Динамика структуры мотивации выбора профессии

Из рисунка 4 видно, что хотя изменения структуры мотивации выбора профессии не столь значительны, как у предыдущих показателей, но и здесь по результатам тренинга мы можем отметить некоторую положительную динамику.

Выводы

1. Анализ эффективности тренинговой работы в рамках профориентационного курса, направленного на оказание психологической помощи старшекласникам в выборе будущей профессии, свидетельствует о том, что эти формы, являются весьма перспективными, поскольку активизируют процесс психологической готовности подростков к профессиональному самоопределению, дают возможность осознать свои чувства, получить информацию, осмыслить ее и отработать навыки, помогающие сделать осознанный выбор.

2. Результаты исследования мотивов выбора будущей профессии девятиклассниками до тренинга и после его проведения, указывают на повышение готовности к выбору, его большей осознанности и определённости, что выражается в:

- увеличении определённости выбора;
- увеличении полимотивированности;
- изменении соотношения внутренних и внешних мотивов выбора в сторону увеличения внутренних, а это в свою очередь свидетельствует о профессиональных требованиях к выбираемой профессии;

• изменении соотносённости противоречий «хочу» – «могу» – «есть» – «надо» – «иначе не могу», которое говорит о большей осознанности того, что человек хочет, что он есть, что он может, чего от него хочет или ожидает коллектив, общество, о том, что это субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений.

3. Включение тренинговой работы в программу предпрофильной подготовки девятиклассников позволит ускорить процесс формирования их профессиональной зрелости.

Литература

1. Гапонова С.А., Зыкова А.В. Развитие конкурентоспособности личности в период юности как одно из условий жизнестойкости и психологического благополучия взрослой личности // Горизонты зрелости. — Сборник тезисов участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. — М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. — С.16-19.
2. Гапонова С.А., Ревина И.А. Опыт исследования профессионального выбора (на примере абитуриентов радиофизического факультета ННГУ) // Коммуникативистика XXI века: актуальные социально-гуманитарные проблемы // Мат. V Всероссийской научно-практической конференции: Н.Новгород, Ниж.ф-л ГУВШЭ, 2009. — С.245-251.
3. Горбачева Е.Ю. Особенности предпрофильной подготовки как компонента профильного образования // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. V международной научно-практической конференции, Часть I. — Новосибирск: СибАК. — 2011. — С.19-29.
4. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. — М.-Воронеж. — 2002.
5. Пинский А.А. «Предпрофильная подготовка учащихся выпускных классов основной школы: результаты первого года эксперимента» // Профильная школа.- 2004.- №6.- С.29-33.
6. Пряжников Н.С. Основы организации и планирования профориентационной работы в школе // Психол. наука и образование — 2004. — № 4. — С.85-94.
7. Ревина И.А. Исследование готовности школьников к осознанному профессиональному выбору // Пед. обозрение. — 2007. — №3. — С.100-106.
8. Резапкина Г.В. Я и моя профессия: программа профессионального самоопределения для подростков. М. — 2000.
9. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образов. Учебное пособие. – М., Владос, 1995. – 529 с.
10. Селиванова Л.И. Психология первичной адаптации молодых специалистов на рынке труда // Личность профессионала в современном мире / Отв. ред. Л.Г.Дикая, А.Л.Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 498-514.
11. Чернявская А.П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации. М.: Владос-пресс. — 2004.

Yuxarı sinif şagirdlərinin peşə seçiminə hazırlığı məqsədilə keçirilən təlim metodları*

Sofiya Qaponova¹, İrina Revina²

Müəlliflər:

¹ Sofiya Qaponova — Psixologiya və Reabilitasiya Texnologiyaları kafedrasının professoru, psixologiya elmləri doktoru, Federal Reanimatologiya və Reabilitologiya Elmi Klinik Mərkəzi. Moskva, Rusiya.
E-mail: sagap@mail.ru

² İrina Revina — psixologiya elmləri namizədi, pedaqoq-psixoloq, MAOU «42 nömrəli tam orta məktəb». Nijniy Novqorod, Rusiya.
E-mail: reviar@mail.ru

Açar sözlər:

Yuxarı sinif şagirdlərinin peşə seçiminə hazırlığı, təlim, peşə seçimi motivasiyası.

Annotasiya. Öz maraqlarını və bu maraqlara istiqamətlənmiş meyil və qabiliyyətləri müstəqil şəkildə müəyyənləşdirmək yuxarı sinif şagirdləri üçün çətin və heç də həmişə əlçatan olmayan məsələdir. Bu səbəbdən məktəbdə peşə seçiminə hazırlıq prosesi çərçivəsində gənclərin seçdikləri sahəyə istiqamətləndirilməsi üçün psixoloqun məqsədyönlü köməyinə ehtiyac duyulur. Peşə seçimi məqsədi ilə yuxarı sinif şagirdləri üçün hazırladığımız psixoloji yardım proqramı özündə nəzəri, diaqnostik və təlim bloklarını birləşdirir. Məqalədə 9-cu sinifdə təhsil alan şagirdlərə ünvanlanmış peşə təlimi blokunun səmərəliliyinin yoxlanılması və nəticələrin qiymətləndirilməsindən bəhs edilir, təlim öncəsi və sonrası yuxarı sinif şagirdlərinə gələcək peşə seçimi üçün gərəkli olan motivlər müəyyənləşdirilir və nəticələrin müqayisəsi aparılır. Təlimin sonunda aparılan müqayisə işləri peşə seçimi zamanı hazırlıq səviyyəsinin əhəmiyyətli dərəcədə artdığını göstərir.

Məqaləyə istinad: Qaponova S., Revina İ. (2018) *Yuxarı sinif şagirdlərinin peşə seçiminə hazırlığı məqsədilə keçirilən təlim metodları*. «Azərbaycan məktəbi». № 4 (685), səh. 33–38.

* Məqalə rus dilindən tərcümə olunub. Mənbə: Гапонова С., Ревина И. (2018) *Тренинговая форма работы в рамках предпрофильной подготовки старшеклассников*. «Азербайджанская школа». № 4 (685), стр. 25–32.

Giriş

Ali məktəbə qəbul olmaq üçün yuxarı sinif şagirdlərindən psixoloji hazırlığa malik olmaq və mükəmməl təhsilə yiyələnmək, həmçinin öz müqəddəratını təyin etmək bacarığı tələb edilir. Öz maraqlarını və bu maraqlara istiqamətlənmiş meyil və qabiliyyətlərini müstəqil şəkildə müəyyənləşdirmək yuxarı sinif şagirdləri üçün heç də həmişə əlçatan məsələ deyil. Bundan əlavə, müasir həyatın qeyri-sabitliyi, bu və ya digər peşənin perspektivinin qeyri-müəyyənliyi, ayrı-ayrı sahələrə mütəxəssis tələbatının fərqliliyi peşə seçən şagirdlərin narahatlığını artırır. Yuxarı sinif şagirdlərində həyat təcrübəsinin olmaması da onların gələcək peşə seçiminə mənfi təsir göstərir. Araşdırmalar göstərir ki, gənclər peşə seçimində ailə ənənələrini, iqtisadi maraqları, milli xüsusiyyətləri nəzərə alır, eyni zamanda, dəbdə olan peşələrə üstünlük verirlər (Селиванова Л.И., 2013, с. 498-514). Gələcək peşə seçiminə istiqamətlənmiş bu cür «təbii» yanaşma mövcud aktual vəziyyəti dar və məhdud çərçivəyə salır (Поров Е. И., 1995, с. 529). Bu səbəbdən də gənclər universiteti bitirən zaman əmək bazarında rəqabətə hazır olurlar. Seçdikləri peşə üzrə motivasiyaları demək olar ki, aşağı səviyyədə olur. Belə olan halda, gənclər digər alternativ məşğuliyyət sahələrində öz bacarıqlarını sınamaq qərarına gəlirlər. Halbuki onlar peşə seçimi zamanı özlərinə münasib fəaliyyət sahələrini seçsələr, daha yüksək peşəkar uğurlar əldə etmiş olardılar (Селиванова Л.И., 2013; Гапонова С.А, Зыкова А.В., 2015). Buna görə də peşə seçimi ərəfəsində olan şagirdlərə psixoloq köməyinə ehtiyac duyulur. Qeyd etmək lazımdır ki, bu, hazırda mövcud sahədə ən aktual məsələyə çevrilib.

Peşə seçiminə hazırlıq sistemi – pedaqoji, psixo-pedaqoji, informasiya və təşkilati fəaliyyətləri özündə birləşdirir. Bu sistemdə gələcək təhsilin əsas istiqamətləri, gənclərin seçdiyi peşə fəaliyyətinin genişliyi təşviq edilir (Горбачева Е.Ю., 2011, Пинский А.А., 2004 və b.).

Peşə seçimi hazırlığı xüsusiyyət baxımından məktəb psixoloqlarına yaxşı tanış olan ixtisaslaşmış fəaliyyət sahəsidir. Fərq yalnız ondan ibarətdir ki, məktəbdə ixtisaslaşmış işin əsas hissəsi olan peşəkar məlumatlandırma və məsləhətvermə yuxarı sinif şagirdlərindən məktəb daxilində peşə seçimini tələb etmir, onu qeyri-müəyyən müddətə təxirə salır. İxtisas istiqaməti üzrə təlim artıq məktəbdə şagirdləri seçdikləri peşəyə doğru istiqamətləndirir ki, bu da öz növbəsində onların qərarvermə prosesini sürətləndirir. Bir çox müəlliflərin fikrincə, hazırkı dövrdə gənclərin peşə hazırlığı prosesində ənənəvi şəkildə qurulmuş üsulların yenidən nəzərdən keçirilməsinə ciddi səbəblər vardır (Горбачева Е.Ю., 2011; Митина Л.М., 2002; Пинский А.А., 2004).

Araşdırma proqramı

Hazırladığımız nəzəri, diaqnostik və təlim bloklarını özündə birləşdirən psixoloji yardım proqramı 8–10-cu sinif şagirdləri üçün nəzərdə tutulub. Bu proqramın əsas məqsədi 9-cu sinif şagirdlərinə ünvanlanmış təlim blokunun effektivliyini təhlil edərək qiymətləndirməkdir. Təlim zamanı məhz bu yaş qrupunun seçilməsində məqsəd şagirdlərin maraq, meyil və qabiliyyətlərini erkən vaxtda müəyyənləşdirməklə yanaşı, onların gələcək ixtisas seçimi istiqamətlərinə psixoloji dəstək verməkdir. Bu vəziyyət ümumilikdə dərslərin prosesinin yüksək səviyyədə təşkil olunması üçün şagirdlərdə müsbət motivasiya yaratması ilə izah olunur.

Təklif etdiyimiz variant A.P.Çernyavskayanın (2004) peşəkar yetkinliyi formalaşdırma proqramı və məktəb psixoloji mərkəzinin məlumatları əsasında hazırlanmışdır. İşin ümumi məqsədi ixtisas seçərkən şagirdin öz «Mən» obrazını tapmaq, seçilən ixtisas üzrə hazırlıq dərəcəsini müəyyənləşdirmək və bu hazırlıqların formalaşdırılmasına dair bacarıqlar əldə etməkdir.

A.P.Çernyavskaya peşəkar yetkinliyin 5 əsas parametrlərini müəyyən edir:

1. Sərbəstlik;

2. Peşə aləmi haqqında məlumatlılıq və bu məlumatları peşənin xüsusiyyətləri ilə əlaqələndirmək bacarığı;

3. Qərar qəbul etmə bacarığı;

4. Peşəkar həyatını planlaşdırmaq bacarığı;

5. Qərar vermə vəziyyətinə emosional yanaşma.

Qeyd edilən peşəkar parametrlərin formalaşması və inkişafı bütün insanlarda eyni vaxtda yaranmasa da, o, insan həyatının müxtəlif mərhələlərində və fərqli şəkildə özünü büruzə verir.

Sərbəstlik. Gənclərdə sərbəstliyin formalaşması, adətən, erkən yaşlarında yaranır; yetkinlik yaşına çatanda yekunlaşır. Təlim qrupundakı məşğələlər yeni düşüncə tərzinin yaranmasına başlanğıc verərək, gənclərin yeniyetməlik mərhələsində müstəqil inkişafı üçün şərait yaradır. Məxsusi olaraq təlimdə insan öz düşüncə və hərəkətləri barədə dolğun rəy almaq imkanı əldə edir. Qrup işinə daxil olarkən, şagirdlərdə özünəinam və özünü inkişaf etdirmək istəyi formalaşır. Bununla yanaşı, müzakirə və tədqiqat üçün xüsusi seçilmiş mövzular real və ideal «Mən»in formalaşmasına və onlar arasında əlaqələrin qurulmasına kömək edir. Qrup işi şagirdləri istənilən situasiyalarda ünsiyyət qurmağa, fikrini tam, sərbəst şəkildə ifadə etməyə istiqamətləndirir. Buna görə də, yeniyetmə, hətta tam passivlik vəziyyətində olsa belə, qrup işində hər şeyi çox rahat şəkildə anlayır və öyrənə bilir.

Peşə aləmi haqqında məlumatlılıq və bu məlumatları peşənin xüsusiyyətləri ilə əlaqələndirmək bacarığı. Təlim məşğələlərinin bir hissəsi mənbələrin və qəbul edilən informasiyaların təhlilinə, onların axtarışı üzrə bacarıqların inkişaf etdirilməsinə həsr olunur. Məşğələlər elə bir formada qurulur ki, bu məşğələyə daxil olan hər bir qrup iştirakçısı burada hansı məlumatın çatışmadığını və məlumatı hansı mənbələrdən əldə edə biləcəyini anlayır. Qrup iştirakçıları məşğələlərdə dəyərlər, qabiliyyətlər, şəxsi xüsusiyyətlər və ünsiyyət yaratmaq haqqında biliklərə yiyələnir; zəruri məlumatlar, bacarıqlar əldə edirlər. Bu

məlumatlar şagirdlərə peşə seçimində çox böyük kömək edir.

Qərar qəbul etmə bacarığı. Qərar qəbul etmə bacarığının inkişafı 2 istiqamətdə olur:

1. Vəziyyəti tələb olunan qərarın qəbulu kimi görmək bacarığı;

2. Tanınmış alqoritmi istifadə etmək bacarığı.

Peşəkar həyatını planlaşdırmaq bacarığı. Məşğələ proqramı elə formada təşkil olunur ki, qrup üzvləri gələcək həyatının tam təsviri barədə düşünsünlər. Onlar məşğələ zamanı həyat və ixtisas yönü məsələlərə diqqət ayıraraq, gələcəkdə təhsil alacaqları istiqaməti müəyyənləşdirirlər (universitetə daxil olmaq üçün hazırlıq kurslarını, iş yerini və s.).

Qərar vermə vəziyyətinə emosional yanaşma. Əgər bir şəxs hər hansı qərarı qəbul etməkdə çox maraqlı və israrlıdırsa, onda bu, böyük effektlə həyata keçəcək. Fərdi inkişaf səviyyəsi göstəricilərinin şəxsin bilik və bacarıqlarına (psixoloji də daxil olmaqla) uyğunluğu emosional yanaşmada əsas şərtidir.

Təlimin nəticələri təhsilalanların subyektiv qiymətləndirilməsinə, eyni zamanda 9-cu sinif şagirdləri ilə təlimdən əvvəl və sonra aşağıdakı suallar əsasında aparılan anket sorğusuna əsaslanır:

– Gələcək peşə seçiminə qərar verdinizmi (təxmini olsa da)?

– Qərar verməmişsinizsə, bunun səbəbi nədir (seçim üçün nə çatışmır)?

– Qərar verdinizsə, o zaman seçdiyiniz peşəni qeyd edin;

– Seçiminizin bütün səbəblərini əsaslandırın.

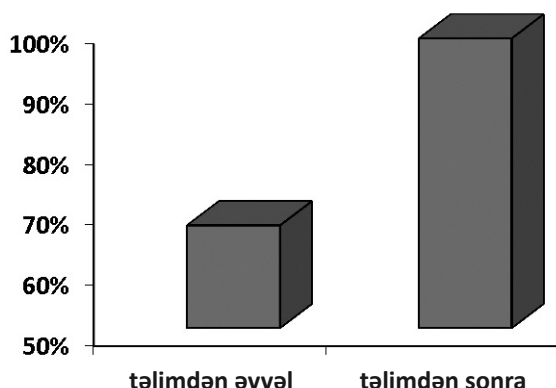
Bu eksperimentdə Nijniy Novqorod şəhərinin 42 və 186 nömrəli tam orta məktəblərinin 120 şagirdi iştirak edib. Əldə edilən nəticələr təhlil metodu və seçmə mərhələlərinin quruluşu baxımından, məlumatlılıq əlamətləri ilə əlaqələndirilərək təhlil olunub.

Tədqiqatın nəticələri

Peşəkar səviyyədə öz müqəddəratını təyin etmək üçün ən əsas amil dəqiqlik və seçimin

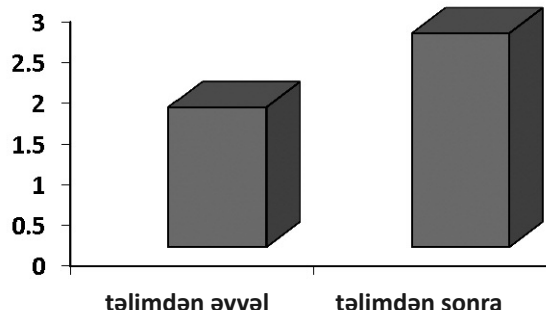
Diaqram 1.

Gələcək peşə seçimi haqqında qərar qəbul etmiş iştirakçıların faiz nisbəti



Diaqram 2.

Polimotivasiya üzrə seçilən peşələrin dinamik göstəriciləri (nisbi vahidlərlə)



Diaqram 3. Şagirdlərin peşə seçimi zamanı daxili və xarici motivlərin nisbət dinamikası

Təlimdən əvvəl daxili və xarici motivlərin seçim nisbəti



Təlimdən sonra daxili və xarici motivlərin seçim nisbəti

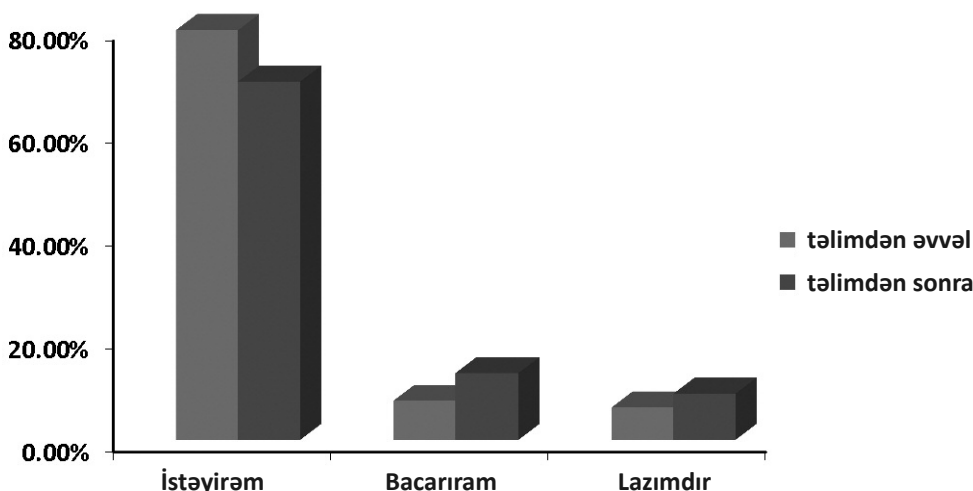


peşəkar şəkildə istiqamətləndirilməsidir. Dəqiqlik seçilmiş peşənin konkret müəyyənləşməsi mənasında başa düşülür. Hər hansı bir peşəni seçmək üçün seçim səbəblərinin sayı daha çox olarsa, o zaman bu, həqiqətən də tam düşünülmüş seçim hesab oluna bilər. Bu cür istiqamətlənmə gənclərin seçdiyi peşə üzrə fəaliyyətinin insanlara faydalar verəcəyini, öz bacarıq və qabiliyyətlərini inkişaf etdirəcəyini və gənclərin özünü bu peşəyə uyğun işdə tapa biləcəyini aydın şəkildə göstərir. Əks halda, gənclərin sahib olduğu peşə onların maddi və mənəvi ehtiyaclarını ödəmək gücündə olmayan bir vasitə kimi qalacaqdır. Birinci halda, biz peşəyə uyğun olan peşəkar tələblər, ikinci halda isə qeyri-peşəkar tələblər haqqında danışırıq. Peşə seçi-

mi üzrə aparılan tədqiqat işinin nəticəsinin dinamikası *Diaqram 1*-də göstərilmişdir.

Təqdim olunan diaqram hazırda gələcək peşə seçiminə qərar verən iştirakçıların sayında əhəmiyyətli bir artım olduğunu göstərməklə, bu fərqi statistik cəhətdən etibarlı olduğunu bildirir ($r \leq 0,01$). Sözsüz ki, diaqram məsələnin həll olunduğu anlamına gəlmir və bu o demək deyil ki, bütün 9-cu sinif şagirdləri artıq öz gələcək ixtisas istiqamətlərini müəyyənləşdiriblər. Bu seçim bir neçə dəfə dəyişə də bilər. Seçimin əvvəlcədən müəyyən olunması onun təsdiqi üçün faktik fəaliyyətə yönəlməklə, şagirdlərin bütün güc və bacarıqlarını işə salır, onlarda motivasiya yaradır. Nəticədə, şagirdlər seçimlərinin doğru və ya yanlışlığına əmin olurlar. Məhz bu üsulla təlim məşğələləri

Diaqram 4. Peşə seçimi üzrə motivasiya strukturunun dinamikası



nəticəsində şagirdlərin peşə seçiminin müəyyənliyi artır.

Seçimin polimotivasiyası motiv saylarının peşəkar seçimlərin sayına nisbəti kimi müəyyən olunub. *Diaqram 2*-də ixtisas seçimi üzrə göstəricilərin əhəmiyyətli dərəcədə artdığı müşahidə edilir ($r \leq 0,05$) və seçimi gücləndirən səbəblərin sayının çoxluğu göstərilir.

Peşəkar istiqamətlənmə peşə seçiminin ən əsas xüsusiyyəti olduğundan, bu istiqamətlənmə aparılan tədqiqat işində peşə seçimi üzrə sərbəst təsviri motivləri seçməklə, kontent – analiz metodu ilə qiymətləndirilir. Sonra bu motivlər keyfiyyət xüsusiyyətlərinə (daxili və xarici motivlərə) və motivasiya quruluşuna görə qruplaşdırılır. Nəticələrin təhlili *diaqram 3*-də təsvir edilib.

Diaqram 3-dən göründüyü kimi, təlimdən sonra peşə seçmək üçün daxili motivlərin payı əhəmiyyətli dərəcədə artmışdır ($r \leq 0,05$). Bu fakt, eyni zamanda 9-cu sinif şagirdlərinin şüurunda peşə seçimini müsbət dinamikaya gətirib çıxarmasının göstəricisidir.

Şəxsiyyətin öz müqəddəratını təyin etməsinin hərəkətverici qüvvəsi «istəyirəm» – «bacarıram» – «var» – «sən borclusan» sözləri ilə «mən borcluyam» və «başqa cür bacara bilmərəm» anlayışları arasında ziddiyyət təşkil edir (Гапонова С.А., Ревина И.А., 2009).

«İstəyirəm» – ixtisas seçimi zamanı insana istiqamət verən motiv və məqsədlərdir. «Bacarıram» və «var» – peşəkar plan və məqsədlərə nail olmaq üçün imkanlar, meyillər və şəxsi xüsusiyyətlər hesab olunur. «Lazımdır» – uyğun ixtisas növünə əmək bazarında tələbatın olduğunu bildirir. «Başqa cür bacara bilmərəm» – arzu və şəxsi keyfiyyətləri cəmiyyətin tələbləri ilə əlaqələndirərək, sosial dəyərlərin mənimsənilməsi anlamına gəlir. Psixoloji planda və peşəkar səviyyədə özünü təsdiq edən şəxsiyyət seçdiyi ixtisasın ona nə üçün lazımlı olduğunu bilir. Bu şəxsiyyət cəmiyyətin nə istədiyini bilən, özünün «var» olduğunu anlayan, kollektivin ondan nə gözlədiyini və nə istədiyini dərk edən bir üzünə deyilir. Buna görə də, «istəyirəm» – «bacarıram» – «lazımdır» – «başqa cür bacara bilmərəm» sözləri arasındakı ziddiyyətlər şəxsiyyətin öz peşəkar müqəddəratını təyin edən göstəricilərdir. Bu göstəricilərə əsasən ixtisas seçimi zamanı təhlil olunan nəticələr *Diaqram 4*-də təsvir edilmişdir.

Diaqramdan aydın olur ki, peşə seçimi üzrə motivasiyanın strukturundakı dəyişikliklər əvvəlki göstəricilərdəki kimi əhəmiyyətli olmasa da, biz burada təlim nəticələrinə əsasən bəzi müsbət dinamik göstəricilər qeyd edə bilərik.

Nəticə

1. Təlim nəticələrinin effektiv təhlili gələcək peşə seçimi zamanı şagirdlərə psixoloji hazırlıq prosesinin perspektivli olduğunu göstərir. Psixoloji hazırlıq prosesi çərçivəsində qazanılan keyfiyyətlər gənclərin peşə seçimi üzrə öz müqəddəratını aktiv və düzgün şəkildə təyin etmək bacarıqlarını formalaşdırır. Bu zaman gənclər ixtisas istiqaməti üzrə bütün bacarıqlarını düzgün şəkildə inkişaf etdirmək, öz hisslərini dərk etmək, ətrafdan aldığı məlumatı düzgün formada anlamaq və s. bu kimi keyfiyyətlərə malik olurlar.

2. 9-cu sinif şagirdlərinin təlimdən öncə və sonrakı nəticələri aparılan tədqiqat işinə təsir göstərir, seçim üçün hazırlıq səviyyəsinin artırılması, dəqiqlik və etibarlılığı aşağıdakılarda öz ifadəsini tapır:

- seçimin dəqiqliyinin artımı;
- polimotivasiyanın artımı;
- daxili və xarici motivlərin nisbət dəyişikliyi

zamanı daxili motivlərin artımı; bu da öz növbəsində seçilən ixtisasın peşəkar tələblərini ifadə edir.

- ziddiyyətli dəyişkən ifadələr: «istəyirəm» – «bacarıram» – «var» – «lazımdır» – «başqa cür bacarmaram» insanın istəyini, onun var olduğunu, nə bacardığını, kollektivin və cəmiyyətin ondan nə istədiyini bildirir. Bu xüsusiyyətlərə malik subyekt ictimaiyyətlə əlaqələr sistemində fəaliyyət göstərməyə hazır olan şəxs hesab olunur.

3. 9-cu sinif şagirdləri üçün peşə hazırlığı proqramına təlimin daxil edilməsi onların peşəkar yetkinliyinin formalaşdırılması prosesinin sürətləndirilməsinə xidmət edir.

Ümumi təhsil məktəblərində aparılan qiymətləndirmələrin nəticələrindən istifadə imkanları

Nəzakət Mehdiyeva

Müəllif:

Nəzakət Mehdiyeva —
Azərbaycan Respublikası
Təhsil İnstitutunun
fəlsəfə doktoru proqramı
üzrə dissertantı,
Təhsil İşçilərinin Peşəkar
İnkişafı İnstitutunun
direktor müavini.
E-mail:
n.mehdiyeva@tipii.edu.az

Açar sözlər:

Summativ
qiymətləndirmə,
qiymətləndirmə
prinsipləri,
qiymətləndirmə meyarı,
rubrik, analitik
qiymətləndirmə, normaya
əsaslanan
qiymətləndirmə, meyara
əsaslanan
qiymətləndirmə.

Annotasiya. Məqalədə summativ məktəbdaxili qiymətləndirmələrə verilən tələblər, onların spesifik xüsusiyyətləri, nəticələrinin təhlili və həmin nəticələrdən qərarların qəbulu prosesində istifadə imkanları haqqında danışılır. Həmçinin tədris prosesində qiymətləndirmələrin rolu, şagirdlərin öyrənmə nəticələrinə təsiri təsvir olunur, qiymətləndirmənin təşkili yolları, tətbiq üsulları və vasitələri araşdırılır. Qiymətləndirmələr vasitəsilə toplanılan məlumatlardan istifadə edərək kurikulumların, dərsliklərin, müəllim hazırlığının, təlim materiallarının keyfiyyəti haqqında fikir söyləmək və müvafiq qərarlar vermək mümkün olduğu üçün vasitələrin tərtibatından nəticələrin təhlilinə qədər bütün proseslərin vahid prinsiplərə uyğun qurulması məqalənin ana xəttini təşkil edir. Məqalədə summativ qiymətləndirmənin nəticələrindən həm də formalalaşdırıcı və diaqnostik vasitə kimi istifadə etmək, eyni zamanda şagirdlərin nəticələrini məktəb daxilində və məktəblər arasında müqayisə etmək imkanları şərh olunur. Beynəlxalq təcrübədən yararlanaraq meyara əsaslanan və normaya əsaslanan qiymətləndirmələrin mahiyyəti haqqında danışılır. Qiymətləndirmə vasitələrinin xarakterik xüsusiyyətləri təsvir edilir, onlar xatırlamağa, mühakimə yürütməyə, dəyərləndirməyə, yaradıcı düşünməyə istiqamətləndirən suallar olmaqla fərqləndirilir və bu tipli sualların şagirdlərin təlim nəticələrinin qiymətləndirilməsindəki rolu aydınlaşdırılır. Məqalədə şagirdlərin qiymətləndirmə nəticələrindən məlumat mənbəyi kimi istifadə etmək üçün statistik təhlillərin əhəmiyyətindən də bəhs olunur. Diqqət yetirilən məsələlərdən biri də obyektiv hesabatlılığın təşkili məsələsidir. Vurğulanan məsələlər «obyektiv qiymətləndirmənin təşkili obyektiv hesabatlılığın təminatıdır» fikrini dəstəkləyir.

DOI:

Məqaləyə istinad: Mehdiyeva N. (2018) *Ümumi təhsil məktəblərində aparılan qiymətləndirmələrin nəticələrindən istifadə imkanları*. «Azərbaycan məktəbi». № 4 (685), səh. 39–51.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 18.09.2018; Qəbul edilib: 21.11.2018

Features of the final assessments made in the secondary schools

Nazakat Mehdiyeva

Author:

Nazakat Mehdiyeva,
Deputy Director,
Educator's Professional
Development Institute,
Ph.D. doctorate for
Education Institute of
Azerbaijan Republic.
E-mail:
n.mehdiyeva@tipii.edu.az

Keywords:

Summative assessment,
principles of assessment,
assessment criteria,
rubrics, analytic
assessment, norm-
referenced assessment,
criterion-referenced
assessment.

Abstract. The article discusses the requirements for final school-based assessments, their specific features, analysis of results and the usage of this information in the decision-making process. It also describes the role of assessments in the learning process, the impact of results students learning outcomes, ways of organising assessment, application methods and tools. The role of assessments in the learning process, the impact of pupils on learning outcomes, ways of evaluating assessment, application methods and tools are also being studied. It is possible to give an idea about the quality of curricula, textbooks, teacher training, learning materials and make appropriate decisions using the information collected through assessments. The main line of the article is the creation of all processes in accordance with single principles, from the design of tools to the analysis of the results. The article also provides an overview the final assessment results as a formal and diagnostic tool, as well as comparing students' outcome at school and between schools. The essence of criteria-based and normative assessments using international experience is also stated in the article. The characteristics of the assessment tools, which are distinguished by questions of remembrance, judging, evaluating, creative thinking, and explaining the role of such questions in assessing the learning outcomes of students are described in the article. The article also emphasizes the importance of statistical analyzes to make students use the results as a source of information. One of the issues highlighted in the article is the issue of objective accountability. The highlighted issues support the idea that the objective assessment is the provision of objective accountability.

DOI:

To cite this article: Mehdiyeva N. (2018) *Features of the final assessments made in the secondary schools*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 685, Issue IV, pp. 39–51

Article history

Received: 18.09.2018; Accepted: 21.11.2018

Qiymətləndirmə təhsilalanların bilik və bacarıqlara yiyələnməsi, onlardan istifadə etmək imkanları haqqında məlumatların toplanması prosesidir. Bu məlumatlar şagirdlərin təlim nailiyyətləri ilə yanaşı onların məktəbə və təlimə münasibəti, müəllimlərin hazırlıq səviyyəsi haqqında nəticə çıxarmaq üçün də əhəmiyyətlidir. Ümumi təhsil məktəblərində bu cür dolğun informasiyanı fənnin tədris olunan müəyyən hissəsinin sonunda keçirilən summativ qiymətləndirmələr vasitəsilə almaq mümkündür. Summativ qiymətləndirmələr təhsilalanların təlim nailiyyətlərini adətən rəqəmli qiymət şəklində ifadə edir və ona görə də formal qiymətləndirmə hesab olunur. Bu proses testlərin keçirilməsi, şagird layihələrinin təqdimatı, yekun tapşırıqların yoxlanılması kimi üsullarla həyata keçirilir. Sonra bu məlumatlar təhlil olunur, valideynlərə ötürülür və ya qiymətləndirmənin məqsədindən asılı olaraq müxtəlif rəsmi göstərişlər şəklində istifadə olunur. Bu yolla maraqlı tərəflərə şagirdlərin fənn biliyi və bacarıqları haqqında məlumat verilir. Həmin məlumatların təlimin səmərəliliyinin artırılmasında necə istifadə olunması ilk növbədə müəllimin peşəkarlığından, sonra isə təhsili idarə edən orqanların, pedaqoji ictimaiyyətin yanaşmalarından asılıdır. Belə ki, bu nəticələrdən tədris prosesinin planlaşdırılması, balların hesablanması, qiymətin yazılması, təhsil sənədlərinin verilməsi, təhsilin bir pilləsindən digərinə keçilməsi ilə yanaşı, müqayisələrin aparılması, pedaqoji nəzəriyyələrin formalaşdırılması, təhsil siyasətinin qurulması, təlim resurslarının bölgüsü, kurikulumun və tədrisin keyfiyyətinin dəyərləndirilməsi prosesində istifadə etmək mümkündür. Qiymətləndirmə nəticələrinin belə geniş şəkildə istifadəsi həmin məlumatların obyektivliyini və şəffaflığını zəruri edir.

Qiymətləndirmələrin ədalətli, şəffaf, vahid yanaşma əsasında aparılmasını təmin etmək üçün bütün dünyada qiymətləndirənlərin əməl etməli olduğu tələblər vardır. Pedaqoji qiymətləndirmələrə verilən bu tələbləri bəzən qiymətləndirmənin prinsipləri də adlandırırlar. Aşağıda verilən məlumatlar həmin prinsiplərin mahiyyətini əks etdirir:

Məqsədəuyğunluq qiymətləndirmənin

məqsədi ilə təşkilinin bir-birinə uyğunluğunu bildirir. Bu zaman məqsəd müəyyənləşdirilir, məlumatların toplanılması və təhlili üsulları seçilir, toplanılan məlumatların xüsusiyyətləri araşdırılır, veriləcək qərarın mahiyyəti təsvir edilir. Müvafiq qərarlar toplanılmış qiymətləndirmə məlumatları əsasında qəbul edilir.

Vaciblik qiymətləndirmək üçün təlim nəticələrinin ən vaciblərinin seçilməsidir. Şagirdlər, adətən, qiymətləndirilən məsələlərə təlim prosesində daha ciddi yanaşırlar. Peşəkar müəllim isə qiymətləndirilməsi vacib olan təlim nəticələrini müəyyənləşdirməyi bacarır. Qiymətləndirmənin vaciblik prinsipinə əməl etmək üçün «Qiymətləndirilməsi vacib olan təlim nəticələri hansılardır?», «Əldə olunmuş bilik və bacarıqların həyatı əhəmiyyəti varmı?», «Növbəti mərhələdə şagirdin təhsili üçün bu bilik və bacarıqlar nə qədər vacibdir?» kimi suallara cavab axtarmaq lazımdır.

Validlik (müvafiqlik) qiymətləndirmə vasitələri və qiymətləndirmə meyarlarının şagirdlərin nailiyyətlərini qiymətləndirilən sinfin təlim nəticələri üzrə ölçməli olduğunu ehtiva edir. Şagirdlərin bilik və bacarıqlarını dəqiq nümayiş etdirən qiymətləndirmə alətlərini seçmək lazımdır. Bu prosesdə «Necə əmin ola bilərik ki, qiymətləndirmək istədiyimiz təlim nəticələri tədris olunmuş təlim nəticələridir?», «Hansı tapşırıqlar şagirdlərin onlardan gözlənilən nəticələrə nail olduğunu göstərə bilər?» kimi suallara verilən cavablar qiymətləndirmə vasitələrinin validliyini müəyyənləşdirə bilər.

Relevantlıq (etibarlılıq) qiymətləndirmə meyarları və rubriklərinin etibarlılığını ifadə edir. Belə ki, qiymətləndirilən eyni iş (şagirdin imtahan kitabçası) müxtəlif şəxslər tərəfindən dəfələrlə yoxlanıldıqda eyni nəticənin alınması şərtidir. İmtahan nəticələrinin obyektivliyi dəqiq və dürüst seçilən meyarlardan asılıdır. Şagirdlərin nailiyyətlərini ölçmək üçün etibarlı alətlər hazırlanmalıdır. Sınıf yoxlamalarında və daha genişmiqyaslı qiymətləndirmələrdə istifadə olunan vasitələr etibarlı olarsa, şagirdin həmin yoxlamadan hansı zaman kəsiyində – səhər və ya günorta, bu gün və ya növbəti gün keçməsi fərq etməməlidir.

Etibarlılığın digər bir ölçüsü vasitələr arasında uyğunluqdur. Belə ki, bir tapşırıq

düzgün cavab verən şagird ona oxşar digər tapşırıqlara da düzgün cavab verəcəkdir. Etibarlılığın ölçülməsi üçün ən geniş yayılmış iki metod var: «təkrar testlər», «alternativ forma»ların istifadəsi. Təkrar testlər zamanı eyni qiymətləndirmə vasitəsi iki dəfə, lakin fərqli günlərdə, həftələrdə və ya aylarda istifadə edilir. Təkrar testdə əldə edilən balların mütənasibliyi etibarlılığın göstəricisidir. Alternativlik isə eyni qiymətləndirmə vasitəsinin iki formada (suallar bir-birindən azca fərqlənir) yaradılmasıdır. «Necə edək ki, yoxlama prosesində ayrı-ayrı şəxslər eyni işi qiymətləndirərkən eyni qiyməti verə bilsinlər?», «Əla, yaxşı, kafi, qeyri-kafi qiymət meyarları yetərinə dəqiqdirmi?» kimi suallara verilən cavablar vasitəsilə etibarlılıq prinsipinin gözlənildiyini yoxlaya bilərik.

Qiymətləndirmə vasitələrinin seçilməsi, təhlil olunması, qiymətləndirmənin aparılması və nəticələrin yoxlanılmasında şəffaflıq və davamlılığın gözlənilməsi *qiymətləndirmə məlumatlarının açıqlığı və şəffaflığı* prinsipində öz təzahürünü tapır. Qiymətləndirmə tapşırıqları və prosedurları barədə məlumatlar şagirdlərə və digər maraqlı tərəflərə vaxtında, aydın və dəqiq şəkildə verilməlidir. Qiymətləndirmə meyarları və strategiyaları şagirdə qabaqcadan məlum olmalıdır. Şagird nələrin və hansı formada qiymətləndiriləcəyini əvvəlcədən bilməlidir. «Qiymətləndirmənin bu prinsipini tətbiq etmək üçün «nəyi» və «necə» qiymətləndirəcəyimi şagirdlərə nə vaxt və necə bildirməliyəm?», «Qiymətləndirmə meyarlarını və strategiyalarını şagirdlərlə birgə necə seçə bilərəm?» kimi suallara cavab tapılmalıdır.

Qiymətləndirmənin ədalətliliyinin əsas göstəricisi tapşırıq və prosedurların məzmun standartlarından kənarlaşmadan hər bir fərd və ya qrup üçün əlverişli olması, qiymətləndirmə vaxtının tapşırıqların çətinlik dərəcəsinə uyğunlaşdırılmasıdır.

Qiymətləndirmənin praktikliyi, cəlbədiciyi onun qrafiki, həcmi və məzmununun iştirakçılar üçün praktik və maraqlı olmasındadır. Qiymətləndirmə prosesi və qiymətləndirmənin

formasını şagirdləri qorxutmamalıdır.

Öyrənməni və inkişafı dəstəkləyən rəyvermə qiymətləndirmə prosesinin əhəmiyyətli hissəsidir. Şagirdlərin təhvil verdikləri formativ və summativ qiymətləndirmə tapşırıqlarına dair rəy almaq hüququ təmin olunmalıdır. Rəyin xarakteri və nə vaxt veriləcəyi onlara əvvəlcədən izah edilməlidir. Bu prinsipi tətbiq etmək üçün «Qiymətləndirilənlərə verilən rəy hansı formada tərtib olunacaq?» sualına cavab axtarmaq lazımdır.

Qiymətləndirməni təşkil edənlərin sərəştəliliyi çox vacibdir. Qiymətləndirmə prosesinə cəlb olunan hər kəs öz rolunu və məsuliyyətini yerinə yetirmək üçün tələb olunan bacarıqlara malik olmalıdır. Bu prinsipi tətbiq etmək üçün «Qiymətləndirməni təşkil edənlərdən hansı bacarıqlar tələb olunur?» sualı cavablandırılmalıdır.

Məktəb, region səviyyəsində və ya milli səviyyədə aparılmasından asılı olmayaraq qiymətləndirmə sənədləri və proseslərinin bu prinsiplər əsasında tənzimlənməsi diqqətdə saxlanılır. Cədvəl 1-də verilən məlumatlar da eyni prinsiplərə əsaslanaraq müəyyənləşdirilib. Həmin məlumatlar Böyük Məktəb Əməkdaşlığının 17-18 mart 2016-cı il tarixlərində Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 beynəlxalq lisenziyasını almış xüsusi sənədinə istinadən təqdim olunur.

Avropa Şurasının «Demokratik Mədəniyyət Kompetensiyaları»nın çərçivə sənədində «Qiymətləndirmə» başlıqlı hissədə kompetensiyaların da məhz həmin prinsiplərə istinad olunaraq qiymətləndirilməsinin mümkün- lüyündən danışılır.

Qiymətləndirmə məlumatlarının şəffaflığı prinsipinin gözlənilməsi, yəni qiymətləndirmənin məqsəd və meyarlarını iştirakçıların əvvəlcədən bilməsi tək yoxlama prosesi ilə bərabər, öyrənməni də səmərəli edir. Meyarların əvvəlcədən məlum olması qiymətləndirmə prosesini şəffaf edirsə, şagirdlərlə birgə hazırlanması qiymətləndirməyə müsbət münasibəti formalaşdırır. Meyarlara əsaslanaraq özünü qiymətləndirmək şagirdlərə həyatı boyu ehtiyacı olacağı

Cədvəl 1. **Qiymətləndirmə sənədləri və proseslərinin tənzimlənməsi**

Meyarlar	Zəif qiymətləndirmə	Güclü qiymətləndirmə
Müvafiqlik: Qiymətləndirmə tapşırığı standartı əhatə edir.	Verilmiş tapşırıqlar vasitəsilə şagirdlərin hansı bilik və bacarıqları nümayiş etdirəcəyi məlum deyil. Tapşırıqlar şagirdlərə təqdimatın göstəricilərinə uyğun bilik və bacarıqları nümayiş etdirməyə imkan vermir.	Şagirdlərin tapşırıqlar vasitəsilə hansı bilik və bacarıqları nümayiş etdirəcəyi məlumdur. Qiymətləndirmə vasitələrində tələb olunan bilik və bacarıqların məzmunu təqdimatın göstərişlərinə uyğundur.
Əlçatanlıq: Qiymətləndirmə tapşırıqları bütün şagirdlər üçün əlçatandır.	Tələblər aydın şəkildə müəyyən edilməmişdir. Xüsusi ehtiyacları olanların yerləşdirilməsi imkanları nəzərə alınmayıb. Tapşırıqlar sinifdə ola biləcək mədəniyyət müxtəlifliyini nəzərə almadan yazılmışdır.	Gözləntilər qiymətləndirilənlərə aydındır. Xüsusi ehtiyacları olan şəxslər müvafiq şəkildə yerləşdirilib. Tapşırıqlar mədəniyyətlərin müxtəlifliyinə həssas yanaşma əsasında yazılmışdır.
Keçid imkanı: Qiymətləndirmə tapşırıqları şagirdin öyrəndiyi biliyi tətbiq edərək yeni bir şey yaratmasına imkan verir.	Tapşırıqlar sinifdə müzakirə olunmuş mənbə və ya tanış mənbələrdən istifadə olunaraq hazırlanmışdır.	Tapşırıqlar integrativ bacarıqları ölçür və sinifdə öyrəndiklərinin müxtəlif mənbələr əsasında tətbiqinə imkan verir. Tapşırıqlar real həyat situasiyalarına əsaslanır.
17-18 mart 2016-cı ildə Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 beynəlxalq lisenziyası ilə təsdiqlənmişdir.		

özünüqiymətləndirmə bacarığını formalaşdırmaqda kömək edir. Bu meyarlar standartlar və təlim nəticələri əsasında müəyyən edilir. Qiymətləndirmə meyarları üçün göstəricilər, adətən, SMART texnologiyasına müvafiq tərtib olunur.

SMART məqsədlər, əsasən, 5 tələbə cavab verməlidir: xüsusi, ölçüləbilən, əlçatan, uyğun, vaxt.

SMART (ağıllı) sözünü təşkil edən hərflər ingilis dilində beş sözün baş hərfləridir. Bunlar *xüsusi (specific)*, *ölçüləbilən (measurable)*, *əlçatan (attainable)*, *uyğun (relevant)*, *vaxt (time bound)* sözləridir ki, hər birinin baş hərfi SMART sözünü əmələ gətirir.

Qiymətləndirmənin məqsədi **spesifik (xüsusi)** olmalı, dəqiq ifadə edilməsi və tapşırıqların həmin məqsədlərə uyğunluğu gözlənilməlidir. Məsələn, fikirlərini əsaslandırılmış şəkildə təqdim etmək bacarığını yoxlamaq üçün esse yazmağı, riyazi biliklərini real həyatda tətbiq etmək bacarıqlarını ölçmək üçün situasiya məsələlərini həll etməyi tapşırmaq olar.

Qiymətləndirmənin məqsədi həm də **ölçüləbilən** olmalıdır. Fərdi xüsusiyyətlərdən və şəraitdən asılı olaraq eyni məqsəd üçün fərqli ölçü vasitələri tətbiq oluna bilər. Məsələn, ingilis dili biliyinin ölçü vasitəsi olaraq bəziləri beynəlxalq sertifikatlaşdırma imtahanlarının nəticələrini, bəziləri xarici dildə ünsiyyət saxlamaq imkanını qəbul edir. Amma hər iki halda çatmaq istədiyimiz hədəfin ölçüləbilən olması şərtidir.

Qiymətləndirmənin məqsədi **əlçatan** olmalıdır. Bəzən qarşıya qoyulan məqsədlər imkanlarımızdan böyük olur, bəzən isə mücərrəd olduğu üçün tapşırıqları vaxt çərçivəsinə uyğunlaşdırma bilmirik.

Qarşıya qoyduğumuz məqsəd mövcud fəaliyyətimizə, resurslarımıza və bacarıqlarımıza **uyğun** olmalıdır.

Smart məqsədlərin yazılması texnologiyasında ən vacib məsələlərdən biri də **vaxtın məhdudluğu**nun nəzərə alınmasıdır. Konkret vaxt tələbi bizi daha məsuliyyətli olmağa vadar edir.

Qiymətləndirmə məqsədləri standartlar



SPECIFIC

XÜSUSİ

MEASURABLE

ÖLÇÜLƏBİLƏN

ACHIEVABLE

ƏLÇATAN

RELEVANT

UYĞUN

TIME-BOUND

VAXT

əsasında müəyyənləşdiyi üçün onların SMART olması təlim məqsədlərinin də SMART olması anlamına gəlir. Qiymətləndirmənin meyarları təlim məqsədləri (təlim nəticələri) əsasında müəyyənləşir və vasitələr həmin məqsədlərə (nəticələrə) uyğun hazırlanır. Bu göstəricilər təlim və qiymətləndirmənin bir-birini ardıcıl şəkildə tamamladığını nümayiş etdirir.

Qiymətləndirmə məqsədlərinin prinsiplərə uyğunluğunu təmin etməyin bir yolu da qiymətləndirmə meyarlarının rubriklərini hazırlamaqdır. Rubriklər alternativ qiymətləndirmə vasitələrinin (layihə təqdimatı, əl işləri, rəsmlər və s.) tətbiq olunduğu summativ qiymətləndirmələrdə şagirdlərin işi ilə bağlı ədalətli, obyektiv, etibarlı qərar verməyə şərait yaradır. Onlar meyar əsasında qiymətləndirmə şkalasıdır və nailiyyət səviyyələrinə bal verilməsi üçün istifadə olunan mexanizmdir. Rubrik hazırlayan müəllimlər təlim nəticələrinə müvafiq olan meyarları müəyyənləşdirir və onları nailiyyət səviyyələri üzrə təsvir edirlər. Summativ qiymətləndirmələrdə rubriklərin tərtibatındakı ardıcılığa görə, şagirdlərin əldə etməli olduğu bacarıqlar müəyyən edilir, istifadə ediləcək rubrikin növü (holistik, analitik) ilə bağlı qərar verilir və analitik rubriklər istifadə olunduğu təqdirdə aspektlər müəyyənləşdirilir. Ardınca nailiyyət səviyyəsi göstəricilərinin sayı və necə ifadə olunacağı müəyyənləşdirilir (məsələn, zəif, orta, yaxşı, əla). Bu addımlardan sonra nailiyyət səviyyələri sözlü təsvir (səviyyə deskriptoru) olunur və müvafiq ballar müəyyənləşdirilir.

Qiymətləndirmə rubriklərinin maksimal balı ümumilikdə 100 % təşkil edir. Əgər hər hansı bir bacarıq üzrə tapşırıq analitik rubrik şəklində bir neçə aspekt üzrə yoxlanılarsa, şagirdin aspektlərdən aldığı ballar toplanır və ümumi bal alınır. Sonra şagirdin balı həmin meyar üzrə maksimal bal (100%) ilə nisbətdə hesablanaraq əldə etdiyi nəticə əsasında qiyməti müəyyənləşdirilir. Məsələn, şagird şifahi təqdimat bacarıqlarının qiymətləndirilməsi zamanı birinci aspekt üzrə maksimal 5 bal, ikinci aspekt üzrə maksimal 5 bal, üçüncü aspekt üzrə maksimal 5 bal almışsa, nəticədə, bu şagirdin maksimal 15 bal topladığını göstərir. Həmin şagirdin şifahi təqdimat bacarıqlarının qiymətləndirilməsi üzrə nəticəsi

$$9/15 \times 100\% = 60\% \text{ təşkil edir.}$$

Summativ qiymətləndirmə nəticələrinin həm də formativ məqsədlə istifadə olunduğunu nəzərə alsaq, eyni bacarıqların il ərzində bir neçə dəfə qiymətləndirilməsindən əldə edilən məlumatlar vasitəsilə şagirdlərin müvafiq bacarıqlarının inkişaf xəttini izləmək olar. *Cədvəl 2* şagirdlərin şifahi təqdimat bacarığı üzrə inkişaf dinamikasını izləmək üçün nümunə olaraq verilmişdir.

Summativ qiymətləndirmələrin aparılması və nəticələrinin emalında yanaşmalar onların məqsədinə uyğun olaraq müəyyən edilir. Müasir dünyada summativ qiymətləndirmələrə «normaya əsaslanan» və «meyara əsaslanan» adlandırılan iki yanaşma mövcuddur.

Cədvəl 2. Şagirdlərin şifahi təqdimat bacarığı üzrə inkişaf dinamikasını izləmək üçün nümunə

Şifahi təqdimat bacarıqları	Noyabr		Fevral	
	Bal	Qiymət	Bal	Qiymət
1-ci aspekt üzrə				
2-ci aspekt üzrə				
3-cü aspekt üzrə				

Cədvəl 3. Qiymətləndirmənin göstəriciləri

Normalara istiqamətlənmiş qiymətləndirmənin göstəriciləri	Say (nəfərlə)
Qiymətləndirilən qrup üzrə orta göstəricidən çox yüksək	
Qiymətləndirilən qrup üzrə orta göstəricidən yüksək	
Qiymətləndirilən qrup üzrə orta göstərici	
Qiymətləndirilən qrup üzrə orta göstəricidən aşağı	
Qiymətləndirilən qrup üzrə orta göstəricidən çox aşağı	

Normalara əsaslanan yanaşma (ingiliscə *norm-referenced*) şagirdin təlim nəticələrinin bütün qiymətləndirilənlərə və ya istinad qruplarına (məsələn, sinif şagirdlərinə, yaxud ölkə üzrə IX sinif şagirdlərinə nəzərən) nisbətə qiymətləndirilməsini ehtiva edir və həmin nəticələrdən qiymətləndirmədə iştirak edənlərin təlim nailiyyətlərinin müqayisəsi üçün istifadə olunur. Bu səbəbdən normaya əsaslanan qiymətləndirmə vasitələri də qiymətləndirilənlərin öz aralarında müqayisə oluna bilməsi üçün tərtib olunur.

Meyara əsaslanan (ingiliscə *criterion-referenced*) yanaşma isə qiymətləndirilənin konkret məzmun sahəsi üzrə zəruri tədris materialını nə dərəcədə mənimsədiyini ölçməyə xidmət edir və müqayisəli təhlil olunmur. Meyara əsaslanan vasitələr müvafiq olaraq qiymətləndirilənlərin bilik və bacarıqlarının müəyyən sahələr üzrə yoxlanması üçün tərtib edilir. Meyara əsaslanan vasitələr dövlət standartlarına əsasən şagirdlərin təlim nəticələrinin summativ qiymətləndirilmə-

sində, bu və ya digər tədris müəssisəsində təlim proqramının effektivliyinin qiymətləndirilməsində istifadə olunur. Meyara əsaslanan qiymətləndirmə vasitələrini hazırlayanlar məzmunun daha dəqiq detallarını nəzərə alırlar.

Meyara əsaslanan qiymətləndirmənin balları heç bir qrupun nəticəsi ilə tutuşdurulmur və yoxlanılan məzmunun mənimsənilmə nəticəsinə əsasən müəyyən edilir. Şagirdin balı düzgün cavabların faizini ifadə edir və faiz şkalasında təqdim olunur.

Normaya əsaslanan qiymətləndirmənin bal şkalası müqayisə olunan qrupların statistik göstəricilərindən asılı olaraq dəyişir. Şagirdin fərdi balı başqa yoldaşlarının balları ilə müqayisə olunduğuna görə onların hər birinin nəticəsi digər şagirdlərin nəticələrindən asılı olur və nəticələr bəzən Cədvəl 3-də olduğu kimi qruplaşdırılaraq təqdim olunur.

Dünyanın bir çox ölkələrinin ümumi təhsil sistemində normalara əsaslanan qiymətləndirmələr aparılır və şagirdlər müxtəlif stan-

dart imtahanlar verirlər. Onların nəticələri həmyaşıdlarının nəticələri ilə müqayisəli şəkildə təhlil edilir. Şagirdin topladığı bal onunla bir vaxtda eyni imtahanı verən həmyaşıdları ilə müqayisədə hansı nəticəni göstərdiyindən xəbər verir. Orta bal 100 olduğu təqdirdə, qiymətləndirilənlərin müəyyən hissəsi 85 və 115 arası nəticə göstərir. 85 bal-dan aşağı göstərici şagirdlərin imtahan verdiyi bacarıqlar üzrə müəyyən çətinliyinin olduğunu göstərir. 115-dən yuxarı nəticə isə onların yaşına görə yaxşı inkişaf etdiyindən, zəruri bacarıqlara daha yüksək səviyyəyə malik olduğundan xəbər verir.

Hər bir şəxsin nəticəsi özünə aid olduğuna və müqayisə aparılmadığına görə meyarə əsaslanan qiymətləndirmələrdə daha çox konkret məzmunu uyğun tapşırıqlar seçilir, şagirdin göstəricisi yazdığı düzgün cavabların sayı ilə müəyyənləşdirilir və ballar onun fərdi nəticəsinə uyğun şərh olunur. Hansı yanaşmaya əsaslanmasından asılı olmayaraq qiymətləndirmələrin uğurla həyata keçirilməsinin ən vacib şərti meyarə müvafiq qiymətləndirmə vasitələrindən düzgün şəkildə istifadə olunmasıdır. Summativ qiymətləndirmə vasitələri şagirdlərin təlim nəticələrini ölçmək və təhlil etmək üçün istifadə olunan alətlərdir. Həmin alətlər zaman-zaman dəyişir və tələblərə uyğun olaraq bir formadan digərinə keçilir. Son 20 ildə qiymətləndirmə vasitəsi olaraq test tapşırıqlarından geniş istifadə olunur. Bu dövr ərzində test sözü cəmiyyətdə həm qiymətləndirmə formasını, həm də vasitəsinə ifadə etmək üçün işlədilir. Forma olaraq test, iştirak edənlərin hamısının eyni vaxtda və şəraitdə, eyni xüsusiyyətli tapşırıqların cavablandırması, cavabların eyni yanaşma ilə qiymətləndirilməsi olaraq başa düşülür. Həmçinin qiymətləndirilənlərin hazırlıq səviyyəsini müəyyən etməyə imkan verən, çətinlik dərəcələri müxtəlif olan və cavabları variantlar şəklində verilmiş tapşırıqlar da test adlandırılır.

Qeyd olunduğu kimi, qiymətləndirmələrin təşkilində ən mühüm şərt vasitələrin müvafiq, etibarlı şəkildə tərtib olunmasıdır. Vasitələri

tərtib edən şəxsə aydın olmalıdır ki, bu tapşırığı iştirakçıya verməkdə məqsədi nədir və nəyi ölçmək istəyir. Tapşırığın tərtibatında qiymətləndirmənin normaya, yoxsa meyarə istiqamətlənməsi, diaqnostik, formativ, summativ məqsədli olması nəzərə alınmalıdır.

Tapşırıqların çətinlik dərəcəsinə görə ayrılması və müvafiq ballarla dərəcələndirilməsi qiymətləndirilənlərin təlim nailiyyətlərinin düzgün qruplaşdırılmasına kömək edir. Qiymətləndirilənlərin bəziləri birinci tapşırığı belə həll edə bilmir, bəziləri isə sonuncu tapşırığa qədər hamısını cavablandırır. Orta səviyyəli şagirdlər isə tapşırıqların təxminən yarısına cavab verə bilirlər. Tapşırığın çətinliyi onun yerinə yetirilməsi üçün tələb olunan əqli əməliyyatların sayı və xarakteri, həmçinin nəticələrin emalından sonra düzgün olmayan cavabların hesablanması ilə müəyyən olunur. Düzgün cavabların sayı nə qədər çoxdursa, qiymətləndirilən şəxsin balı və ya biliyinin səviyyəsi bir o qədər yüksək hesab edilir. Bəzən müxtəlif tapşırıqlara verilən düzgün cavablar əsasında ayrı-ayrı qiymətləndirilənlərin eyni bir bilik səviyyəsinə malik olması fikri yaranır. Bu göstəriciyə aydınlıq gətirmək üçün qiymətləndirmə nəticələrinin təhlili zamanı təkcə biliyin səviyyəsi deyil, strukturu da araşdırılır. Biliyin strukturu isə çətinlikləri getdikcə artan tapşırıqlara verilən səhv cavabların əsasında müəyyən olunur. Belə ki, qiymətləndirilən şəxsdən tapşırıqları asandan çətinə doğru cavablandırmaq, keçə bilməyəcəyi çətinlik dərəcəsində dayanmaq və ya səhv etmək gözlənilir. Bəzən çətin sualların düzgün cavablandırıldığı, asan sualların isə səhv olduğu və ya heç cavablandırılmadığı hallar da müşahidə olunur və bu, təhlil zamanı əlavə suallar yaradır (Hacıyeva T., Talıbov T. Kurikulum, 2011, №2).

Təlim prosesində istifadə olunan tapşırıqlar kimi qiymətləndirmə sualları da idrak prosesləri baxımından tərtib olunur. Pedaqoji ədəbiyyatda qiymətləndirmə sualları belə fərqləndirilir: xatırlamağa sövq edən; mühakimə yürütməyə istiqamətləndirən; dəyərləndirməyə istiqamətləndirən; yaradıcı

düşünməyə yönləndirən. Xatırlama sualı öyrəndiyini yada salmağa imkan verir. Belə suallar üçün, ilk növbədə, yadda saxlanması vacib olan məlumatlar müəyyən edilməlidir. Mühakimə yürütməyə istiqamətləndirən suallar səbəb-nəticə əlaqələrini müəyyənləşdirmək bacarığını tələb edir. Dəyərləndirməyə istiqamətləndirilən suallar müxtəlif məlumatlar arasında əlaqə yaratma, təhlil və sintez etmə, qərar vermək bacarıqlarını aşkar edir. Yaradıcı düşünmə bacarığını yoxlayan sualları cavablandırmaq üçün yeni təklif və fikirlər irəli sürmək, həll yollarını tapmaq, məsələyə başqa bir rəqəsdən yanaşmaq bacarıqlarına malik olmaq lazımdır.

Qiymətləndirmə vasitələrinə verilən balların müəyyənləşdirilməsinə müxtəlif yanaşmalar vardır. Birinci yanaşmada tapşırıq doğru yerinə yetirilibsə, 1 (bir) balla, doğru yerinə yetirilməyibsə, 0 (sıfır) balla qiymətləndirilir. Digər bir yanaşmanın əsas xüsusiyyəti tapşırıqda tələb olunan fəaliyyətlərin sayına bərabər balların verilməsidir. Hər hansı tapşırığa 1 baldan artıq qiymət verdikdə nəyə görə tapşırığa bu qədər bal verildiyini əsaslandırmaq lazımdır.

Cavabların ballarla dərəcələndirilməsi sualın hansı cəkiyə malik olduğunu qabartmaq deməkdir. İdeal variant odur ki, tapşırığa verilən maksimum bal cavabda tələb olunan vacib elementlərin və yaxud ayrı-ayrı fəaliyyətlərin sayına bərabər olsun. Məsələn, sualda verilən illərə uyğun üç tarixi şəxsiyyətin adını yazmaq tələb olunursa, onda cavaba maksimal 3 bal vermək olar. Amma sualın «çəkisini» də unutmaq olmaz. Həmin sual qiymətləndirilənin hafizəsini yoxladığı üçün bu cavaba görə şagirdin yüksək bal alması səmərəli qiymətləndirmə halı hesab oluna bilməz. Odur ki, qiymətləndirmə vasitələri hazırlanarkən yüksək ballar bir neçə faktın tapılmasını tələb edən hafizə yoxlayan suallara deyil, daha mürəkkəb idrak proseslərini yoxlayan suallara aid edilməlidir.

Bu tipli çətinliklərdən irəli gələrək açıq tipli qiymətləndirmə tapşırıqlarına verilmiş balların müvafiq izahını müəyyənləşdirmədən

həmin tapşırıqları yoxlamaq və təhlil etmək səmərəli olmur.

Tapşırığa verilən balların açıqlaması aşağıdakı nümunədə təqdim olunur:

Tapşırıq

AKUT təbii fəlakətlər zamanı çətin vəziyyətə düşmüş, yardıma ehtiyacı olan hər kəsə kömək edən, bunu edərkən təhsilli, intizamlı komanda və yüksək standartlı avadanlıqlardan istifadə edən, kütləni məlumatlandırان, siyasətə qarışmayan, tam könüllülük əsasında təşkil olunmuş bir təşkilatdır. Qızıl Aypara isə «ictimaiyyətin maraqlarına uyğun çalışan» bir təşkilat olub, icazə almadan ianə toplamaq hüququna malikdir. Qızıl Aypara təbii fəlakətlərdə idarə olunmanı, qantoplama, müayinə və müalicə, yaxınları olmayanlara sahiblənmək, çadırlar paylamaq kimi bir çox xidmətləri həyata keçirir.

Sual: Aşağıdakılardan hansı ikisi AKUT və Qızıl Ayparanın ortaq xüsusiyyətləridir?

Ortaq xüsusiyyətlərin qarşısında X işarəsi qoyun. İkidən artıq işarə olduqda bal verilməyəcək.

A) Çalışanlar əməkhaqqı alır.

B) Təbii fəlakətlər zamanı xilasetmə işlərini həyata keçirir.

C) Fərqli sənət sahələrindən olan insanlar çalışa bilər.

• 2 bal — B və C variantları işarələnibsə;

• 1 bal — B və C variantlarından biri işarələnibsə;

• 0 bal — A variantı qeyd olunubsa və ya heç bir variant qeyd olunmayıbsa.

Digər bir nümunə yazının qiymətləndirilməsi zamanı orfoqrafiya qaydalarına əməl edilməsi ilə bağlı qoyulan şərtləri (*tapşırıqın xüsusiyyətindən asılı olaraq şərtlər dəyişir*) əks etdirir. Bunu 4-cü cədvəldə aydın görmək olar.

Hazırda ümumtəhsil məktəblərində summativ qiymətləndirmə vasitələri qiymətləndirmə standartlarının səviyyələri əsasında hazırlanır və məzmun standartlarının mənimsəmə səviyyəsini ölçdüyü üçün şagird nailiyyətləri haqqında məlumat verən əsas

Cədvəl 4. Qrammatik, orfoqrafik, üslub qaydaları və durğu işarələrinin qoyulması

Qrammatik, orfoqrafik, üslub qaydaları və durğu işarələri						
10 sətir həcm üçün	11-15 sətir həcm üçün			15 sətirdən yuxarı həcm üçün		
	Bir səhv və ya səhsiz	İki səhv	Üç və daha çox səhv	Səhsiz və ya iki səhv	Üç səhv	Dörd və daha çox səhv
0 bal	2 bal	1 bal	0 bal	2 bal	1 bal	0 bal

mənbə hesab olunur. Həmin vasitələrin ümumi cəhəti eyni standartlardan irəli gələn bacarıqları ölçməsidir.

Standart əsasında qiymətləndirmə vasitələrinin səviyyələr üzrə tərtibatına dair V sinif «Azərbaycan dili» fənnindən bir nümunə təqdim edirik:

Məzmun standartı: 4.1.2. Sözü səs tərkibini, semantik xüsusiyyətlərini, tərkibini, yaranma üsullarını izah edir.

4.1.2.Q.1. Sözlərin leksik mənasını müəyyənləşdirir (Asan səviyyədir və qiymətləndirmə üçün hazırlanan vasitələrin (tapşırıqların) 20%-ni təşkil etməlidir). Nümunə: **Aşağıdakı sözlərdən leksik mənası olanları seçərək qarşısında mənalarnı yazın:** *Məgər, məktəb, televizor, lakin, lətifə, nərdıvan, və, ilə*

4.1.2.Q.2. Sözlərin sinonim və antonimlərini düzgün tapır (Orta səviyyədir və qiymətləndirmə üçün hazırlanan vasitələrin (tapşırıqların) 30%-ni təşkil etməlidir). Nümunə: **Verilən sözlər arasından sinonimi olanları seçin və yazın:** *gecə, kədər, kitab, gözlük, dəftər, qələm, baş, göz, qaş, ürək, tez, yaxşı, dünya, gündüz*

4.1.2.Q.3. Təkmənalı və çoxmənalı sözləri fərqləndirir (Orta-çətin səviyyədir və qiymətləndirmə üçün hazırlanan vasitələrin (tapşırıqların) 30%-ni təşkil etməlidir).

Nümunə: **Təkmənalı və çoxmənalı sözlərin hər birinə aid iki nümunə yazın və cümlədə işlədin.**

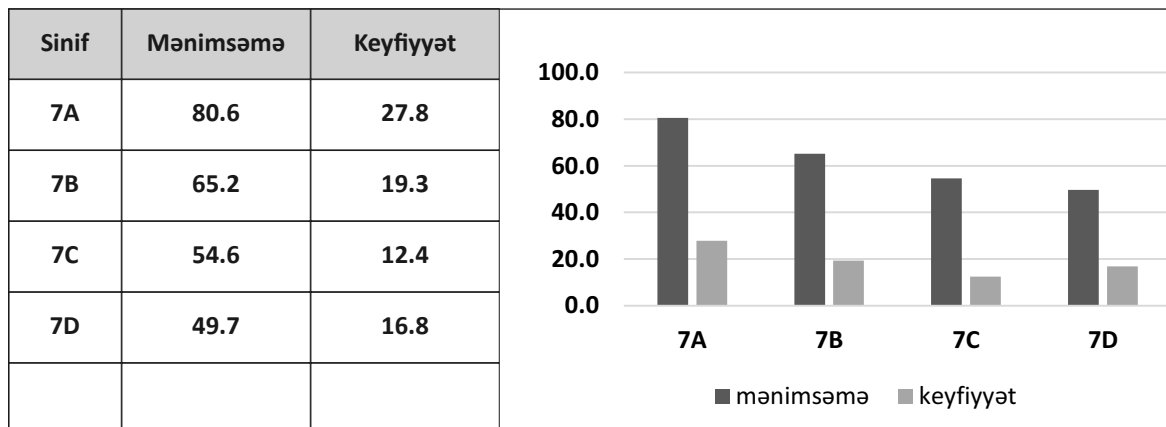
4.1.2.Q.4. Çoxmənalı sözlərlə omonimləri fərqləndirir (Çətin səviyyədir və qiymətləndirmə üçün hazırlanan vasitələrin (tapşırıqların) 20%-ni təşkil etməlidir). Nümunə: **Sizə təqdim olunan sözlər arasından çoxmənalı sözləri birinci cərgədə, omonimləri ikinci cərgədə, həm çoxmənalı, həm də omonim kimi işləmə bilən sözləri isə üçüncü cərgədə qruplaşdıraraq yazın:** *dolu, baş, bal, qol, göz, kök, ayaq, burun, qulaq, top, ay, yaz, maşın, sarı, ağız, az, dil*

Qiymətləndirmə prosesinin səmərəliliyi onun təhlili nəticəsində əldə olunan məlumatlardan qərarvermə prosesində istifadə edilməsi ilə müəyyənləşir. Çünki qiymətləndirməyə verilən tələblərdən biri təlim fəaliyyətində qiymətləndirmə nəticələrinin inkişafetdirici rolunun təmin edilməsidir. Sinif qiymətləndirmələrinin nəticələri əsasında sinifdaxili fəaliyyətlər bir daha nəzərdən keçirilir, təlim prosesində istifadə olunan tapşırıqların təlim nəticələrinə uyğunluğu təhlil edilir və həmin tapşırıqların şagird bacarıqlarının formalaşmasına təsiri araşdırılır. Milli səviyyədə qiymətləndirmələrin nəticələrindən isə kurikulumun təkmilləşdirilməsi, idarə edilməsi, müəllim hazırlığı sahəsində olan

Cədvəl 5. Şagirdlərin qiymətləndirmə nəticələrinin təhlili

Nö	Soyad	Ad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Toplanmış bal	Maksimum bal	Faiz	Qiymət
1	Abbasov	Nazim	0	1	b	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	b	0	1	10	16	62.5	4
2	Axundov	Taleh	1	b	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	b	1	b	8	16	50.0	3
3	Alisov	Sabit	0	1	b	1	b	b	1	0	1	1	0	1	1	b	0	0	6	16	37.5	3
4	Babayeva	Sahilə	0	1	b	1	0	1	1	0	b	1	1	1	1	b	1	0	9	16	56.3	3
5	Cəfəri	Kamal	1	1	b	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	b	0	9	16	56.3	3
6	Cəfəri	Tural	1	b	b	1	b	0	b	1	1	1	0	1	1	b	1	0	8	16	50.0	3
7	Əhmədov	Elman	1	b	b	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	b	1	1	12	16	75.0	4
8	Əhmədova	Turanə	1	b	b	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	12	16	75.0	4
9	Əliyev	Ələddin	1	b	b	1	b	b	0	b	b	1	0	1	1	b	b	b	5	16	31.3	3
10	Əliyev	Məzahir	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	b	0	1	7	16	43.8	3
11	Əliyev	Ramiz	0	b	b	1	0	1	1	1	b	0	1	1	1	0	b	1	8	16	50.0	3
12	Əliyeva	Aydan	0	b	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	b	b	0	7	16	43.8	3
13	Əliyeva	Fatimə	1	0	b	1	0	0	1	b	1	b	1	1	1	b	0	1	7	16	43.8	3
14	Əlyarzadə	Malik	1	b	1	1	1	1	b	1	1	1	1	1	1	b	1	1	13	16	81.3	5
15	Əmircanov	Tahir	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	b	0	1	7	16	43.8	3
16	Əsgəri	Emin	0	b	b	1	0	b	b	0	0	0	0	1	1	b	b	1	4	16	25.0	2
17	Əzizova	Selcan	1	b	b	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	b	1	0	9	16	56.3	3
18	Haqverdi	Mahir	1	0	b	1	1	0	1	b	1	1	1	1	1	b	1	0	10	16	62.5	4
19	Xəlilova	Xədicə	1	b	b	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	9	16	56.3	3
20	İsayeva	Zərgül	0.5	b	b	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	9.5	16	59.4	3
21	Qafarlı	Elgün	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	b	1	0	9	16	56.3	3
22	Qarayeva	Səbinə	1	0	b	1	b	b	0	b	1	1	0	1	1	b	b	b	6	16	37.5	3
23	Qasımlı	Gülzar	1	b	b	1	0	b	b	0	b	0	0	1	1	b	1	b	5	16	31.3	3
24	Quliyev	Yasin	1	b	b	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	b	0	1	9	16	56.3	3
25	Quliyev	Qaya	1	1	b	1	0	b	0	0	1	0	1	1	1	b	b	b	6	16	37.5	3
26	Lətifova	Vəfa	1	b	0	1	0	1	b	1	1	1	1	1	1	b	b	0	9	16	56.3	3
27	Mahmudlu	Paşa	1	b	b	1	0	1	b	b	b	1	1	1	1	b	1	1	9	16	56.3	3
28	Məmmədova	Aydan	1	1	b	1	1	b	0	1	1	1	1	1	1	0	1	b	11	16	68.8	4
29	Məmmədova	Firuzə	1	0	b	1	0	0	b	1	0.5	1	1	1	1	b	b	b	7	16	43.8	3
30	Məmmədova	Jalə	1	0	b	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	b	b	b	8	16	50.0	3
31	Mohabbat	Vajib	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	16	81.3	5
32	Nəsirli	Ceyhun	1	b	b	1	1	1	0	b	1	1	1	1	1	b	b	1	10	16	62.5	4
33	Rəhimli	Atilla	1	0	0	1	0	b	1	b	0.5	0	1	1	1	b	1	1	8	16	50.0	3
34	Teymurzadə	Cəmalə	1	1	0	1	1	b	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	16	87.5	5
35	Yunuszadə	Misirxan	1	b	b	1	0	1	b	1	1	1	0	1	1	b	1	1	10	16	62.5	4
36	Zülfüqarlı	Faiq	0	1	b	1	0	b	0	b	b	0	0	1	1	b	1	b	5	16	31.3	3
Doğru sayı			27	9	1	36	8	15	13	17	25	31	17	36	36	3	19	18				
Doğru faizi			75	25	3	100	22	42	36	47	69	86	47	100	100	8	53	50				

Cədvəl 6. Eyni qiymətləndirmə vasitələri ilə bilik və bacarıqları yoxlanılan şagirdlərin siniflər üzrə ümumi göstəriciləri



boşluqların müəyyənləşdirilməsi və dərsliklərin təkmilləşdirilməsi ilə bağlı qərarların verilməsində istifadə olunur.

Müəllim qiymətləndirmənin nəticələri əsasında şagirdlərin təlim nəticələrinin standartlara uyğunluğu və onların irəliləyişləri barədə məktəb rəhbərliyinə hesabat verir. Eyni ardıcılıqla şagirdlərin təlim nəticələrinə cavabdeh olan şəxslər özündən yuxarı orqan qarşısında hesabat verirlər. Deməli, obyektiv hesabatlılığın təməlinə obyektiv qiymətləndirmələr durur. Qiymətləndirmənin nəticələrinin təhlili məktəbdə baş verən bütün proseslər barədə fikir bildirməyə imkan verir. Məsələn, hər hansı bir məktəbin məzunlarının qiymətləndirmə nəticəsi qeyri-qənaətbəxşdirsə, bu yalnız təhsilalanların uğursuzluğu deyil. Şagirdin təlim nəticələrinə təsir edən bütün amillərin, o cümlədən onlara dərs deyən müəllimlərin və məktəb rəhbərlərinin fəaliyyətinin də bu uğursuzluqda payı vardır. Bütün hallarda şagirdin təlim nəticələri haqqında məlumatların toplanılmasında məqsəd tədris prosesində lazımi dəyişikliklərin aparılmasıdır.

Qiymətləndirmələrdə şagirdlərin göstərdiyi nəticələrdən məlumat mənbəyi kimi istifadə etmək üçün statistik təhlillər böyük əhəmiyyətə malikdir. Həm hər bir sualın cavablandırılma səviyyəsi, həm də ümumi sinfin təlim göstəriciləri müəllimə gələcək fəaliyyətini

planlaşdırmaq üçün mühüm məlumatlar verir.

Cədvəl 5-də sinifdəki şagirdlərin qiymətləndirmə nəticələrinin təhlili hər bir sual üzrə aparılmışdır.

Statistik məlumatlar bilik və bacarıqları eyni qiymətləndirmə vasitələri ilə ölçülmüş bir neçə sinfin nəticələrini müqayisəli təhlil etmək üçün də əhəmiyyətlidir (Cədvəl 6).

Yuxarıda sadalanan tələblər çərçivəsində aparılan summativ qiymətləndirmələrin nəticələri təhsilin keyfiyyətinin artırılması məqsədilə həyata keçirilən tədbirlər üçün məlumat mənbəyi rolunu oynamaqla yanaşı, həm də edilən dəyişikliklərin effektivliyinin müəyyənləşdirilməsi üçün böyük əhəmiyyətə malikdir. Deməli, ilk addım mövcud yanaşmalara yenidən baxmaq və tələblərin çərçivəsini düzgün müəyyənləşdirməkdir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Azərbaycan Respublikasının Nazirlər Kabinetinin, 2009-cu il 13 yanvar tarixli, 9 nömrəli qərarı ilə təsdiq edilmiş «Azərbaycan Respublikasının ümumi təhsil sistemində qiymətləndirmə konsepsiyası».
2. Azərbaycan Respublikasının Təhsil Nazirliyinin 28 dekabr 2018-ci il tarixli 8/1 nömrəli Kollegiya Qərarı ilə təsdiq edilmiş «Ümumi təhsil pilləsində təhsilənlərin attestasiyasının (yekun qiymətləndirmə (attestasiya) istisna olmaqla) aparılması Qaydası». http://e-qanun.az/framework/41102?fbclid=IwAR3KTKfzYQ5HqDZbmrDKyHDrKOWzcl2XFafglmu_hksy1Dex-jtphCluYc
3. Əhmədov H. (2016) Təhsildə qiymətləndirmə sisteminə dair. / «Şagird nailiyyətlərinin qiymətləndirilməsi: məzmun və vasitələrin yaradılması problemləri» mövzusunda beynəlxalq elmi konfransın materialları. Bakı.
4. Hacıyeva T., Talıbov T. (2011) Testin hazırlanması. // Kurikulum, №2.
5. Principles of Assessment / https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.209653!/file/Principles_of_Assessment.pdf
6. Reference framework of competences for democratic culture. // Volume 3, Assessment/ www.coe.int/education
7. Designing Effective Assessment / <https://app.griffith.edu.au/assessment-matters/docs/design-assessment/principles>
8. Summative Assessment Design Guide / <file:///C:/Users/Admin/Desktop/Summative-Assessment-Design-Guide-1.pdf>
9. What's the difference? Criterion-referenced tests vs. Norm-referenced tests <https://www.renaissance.com/2018/07/11/blog-criterion-referenced-tests-norm-referenced-tests>
10. Formative and Summative Assessments / <https://poorvucenter.yale.edu/Formative-Summative-Assessments>
11. Planning & Teaching Strategieshttps: Module 3: How Do We Assess What Students Know? / <https://courses.lumenlearning.com/educationx92x1/chapter/summative-assessment>
12. Структура научного знания. / <https://www.ifilosofia.ru/izuchaem-i-sdaem-filosofiyu-nauki/269-struktura-nauchnogo-znaniya.html>
13. Олейник Н. «Тест как инструмент измерения уровня знаний и трудности заданий в современной технологии обучения. / <http://opentest.com.ua/test-kak-instrument-izmereniya-urovnya-znaniy>
14. Педагогические тесты и их содержание, структура, формы и виды. Функции тестов. / https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3435

Təhsildə və praktikada «müasir texnologiya» konsepti

Oksana Soroka

Müəllif:

Oksana Soroka —
Pedaqoji elmlər üzrə
fəlsəfə doktoru,
Belarus Dövlət Pedaqoji
Universiteti.
E-mail: soroka@bspu.by

Açar sözlər:

Müasir təhsil
texnologiyaları,
müəllimlərin peşə
bacarıqlarının inkişafı,
təhsil texnologiyalarının
tətbiqi.

Annotasiya. «Müasir təhsil texnologiyaları» mövzusu təhsil müəssisələrində çalışan pedaqoji işçilər üçün aktual məsələdir. Məqalədə təqdim olunan problem mahiyyət etibarilə müəllim-şagird kontingenti üçün faydalı ola bilər və dərs prosesinin səmərəli təşkili məqsədilə onlara stimül verir. Məqalədə həmçinin qeyd olunur ki, «Müasir təhsil texnologiyaları» distant təhsil bloku 6 saat üçün nəzərdə tutulub və bəzi vacib sualların tədqiqini əhatə edir. Bunlar «pedaqoji texnologiyaların konsepsiyası», «terminin yaranmasını şərtləndirən amillər», «texnologiyaların təsnifatı» və «struktur» tipli təhsil texnologiyası proseslərinin xüsusiyyətləri mövzusunda məruzələrlə bağlıdır. Sistemin strukturuna tədrisə texnoloji kontekstdə yanaşma üsulları və formaları, fərdi tətbiq edilən texnologiyaların xüsusiyyətləri, habelə fərdlərin öz üzərlərində çalışma imkanları və bacarıqları daxildir. «Müasir təhsil texnologiyaları»nda tədris metodları xüsusi tədris üsulları, lüğətlər və istinadların bazasını ehtiva edir və burada mühim amil praktiki qazanılan bilik və qabiliyyətlərdir. Çünki şagirdin bilikləri praktiki tətbiq etməyi bacarması sistemin özülüdür.

ORCID: 0000-0002-7054-1449

DOI:

Məqaləyə istinad: Soroka O. (2018) *Təhsildə və praktikada «müasir texnologiya» konsepti*. «Azərbaycan məktəbi». № 4 (685), səh. 53–74.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 29.10.2018; Qəbul edilib: 16.11.2018

The concept of «modern technology» in educational science and practice

Oksana Soroka

Author:

Oksana Gennadyevna
Soroka,
PhD on pedagogical
sciences,
Associate professor,
Belarussian State
Pedagogical University
E-mail: soroka@bspu.by

Keywords:

Modern educational
technologies,
development of teachers'
professional competence,
using of educational
technologies.

Abstract. The topic of «Modern educational technologies» is intended for pedagogical workers of educational institutions. The presented material may be useful to teachers for the rational organization of the educational process using modern educational technologies. The «Modern Educational Technologies» distance learning unit is designed for 6 hours and includes the study of the following questions: «The concept of «pedagogical technology», the prerequisites of its emergence of the term», «Classification of technologies», «Structure of pedagogical technology», «Features of pedagogical technology and technological processes». The structure of the block consists of a theoretical material that reflects the nature and features of the technological approach to learning, the characteristics of individual technologies, as well as questions for self-control and the final test on the material under consideration. The block of distance learning «Modern educational technologies» contains glossary and a list of references. The student, while studying the topic of «Modern educational technologies», will receive not only theoretical knowledge, but also master practical skills aimed at the effective organization of the educational process using modern educational technologies.

ORCID: 0000-0002-7054-1449

DOI:

To cite this article: Soroka O. (2018) *The concept of «modern technology» in educational science and practice.* Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 685, Issue IV, pp. 53–74.

Article history

Received: 29.10.2018; Accepted: 16.11.2018

Introduction

The concept of «educational technology» prerequisites occurrence of the term

In order for knowledge to become a control factor, it must itself be organized, structured and organized in a known manner. It is thanks to the special didactic processing of scientific knowledge related to its transformation into the form of educational information; the latter becomes a management factor. Next, we consider this process on the example of modern educational technologies.

The choice of one or another learning technology is determined, first of all, by the specifics of the content of the subject and the method of its construction. Any restructuring in the structure of the academic subject entails changes in the methods of teaching and learning.

It becomes obvious that the process of accumulation and the empirical (based on practice) selection of training systems should be combined with the selection of the goal and the development of a control system for the learning process. This is facilitated by the technologization of the learning process.

For the first time in the 20s, the term «pedagogical technology» is mentioned in works on pedagogy based on reflexology works (I.P. Pavlov, V.M. Bekhterev, S.T. Shatsky). At the same time, another concept spread – «pedagogical technology», which in the Pedagogical Encyclopedia of the 30s was presented as a combination of techniques and tools aimed at a clear and effective organization of training sessions. The pedagogical technology also included the ability to operate with educational and laboratory equipment, to use visual aids.

In the 40-50s, when the introduction of technical means into the educational process began, the term «technology of education» appeared. In the following years, under the influence of work on the method of applying various TSS, in particular, cinema, radio, controls, was modified in «pedagogical technology».

In the mid-60s. The content of this concept has been widely discussed in the pedagogical press abroad and at international conferences, where two directions of its interpretation were determined depending on the level and results of research in this field in various countries (USA, Japan, France, Italy). Proponents of the first claimed the need for the use of technical tools and tools for programmed training. Representatives of the second direction were seen as the main thing in improving the organization of the educational process.

By the beginning of the 70s, the need to modernize various types of training equipment and subject teaching aids was recognized as a necessary condition, without which progressive methods and forms of training would not work.

Thus, by the end of the 70s – the beginning of the 80s. Due to the development of technology and the computerization of the concepts that have begun abroad, the concepts of «learning technology» and «pedagogical technology» have increasingly become recognized as a system of means, methods of organizing and managing the educational process. At the same time, two sides of pedagogical technology were identified: the use of system knowledge for solving practical problems and the use of technical devices in the educational process.

The modern definition of the term reflects various approaches to its study: personality-oriented, activity, sociological, etc. T.A. Stefanovskaya defines pedagogical technology as a scientific and pedagogical substantiation of the nature of pedagogical interaction, a scientific and pedagogical substantiation of the system of professional skills of a teacher, allowing for a delicate touch on the personality of a student entering the culture; V.P. Bepalko gives the following definition: pedagogical technology – a project of a certain pedagogical system implemented in practice (Components of educational technology. – M, 1989, p. 5).

New educational technologies have gone through several stages of development. Thus,

the development of cybernetics and computing technology led to the development of programmed learning; the results of research on the patterns of development of human thinking led to the development of problem-based learning. Trends in the development of modern educational technologies are directly related to the humanization of education, contributing to self-actualization and self-realization of the individual.

An important feature is the connection of educational technology with psychology. Each technological link, chain, system achieves high efficiency, if it has psychological justification and practical outputs. Some technological tools associated with clarity, based on the peculiarities of figurative thinking and provide the most vivid perception of educational material. The foundations of others are based on the psychological laws of memorization by similarity, by association, by the power of emotional arousal. Still others are based on the ability of the nervous system to unconsciously master information or skill in the process of playing activity, or even sleep.

Three principles of pedagogical technology are known – these are consistently developed characteristics of pedagogical influence: focus on initiating the child's subjectivity, focus on maintaining the child's free choice as a subject, and focus on attitude as a result of education and the main object of the educational process.

However, in his understanding and usage, there are large discrepancies.

- *Technology* is a set of techniques used in any business, skill, art (explanatory dictionary).

- *Pedagogical technology* – a set of psychological and pedagogical installations that define a special set and layout of forms, methods, methods of teaching, educational tools; it is an organizational and methodological toolkit of the pedagogical process (B.T. Hachev).

- *Pedagogical technology* is a description of the process of achieving adjustable learning outcomes (I.P. Volkov).

- *Technology* is an art, skill, skill, a set of processing methods, state changes.

- *The technology of training* is an integral procedural part of the didactic system (M. Choshanov).

- *Pedagogical technology* is a model of joint pedagogical activity designed to design, organize and conduct the educational process with unconditional provision of comfortable conditions for students and teachers (V.Monakhov), thought out in all details.

- *Pedagogical technology* is a systematic method of creating, applying and defining the entire process of teaching and learning, taking into account technical and human resources and their interaction, which aims to optimize forms of education (UNESCO).

- *Pedagogical technology* means the systemic totality and functioning of all personal, instrumental and methodological means used to achieve pedagogical goals (M. Klarin).

In our understanding, pedagogical technology is a meaningful generalization that incorporates the meanings of all definitions of various authors (sources).

The concept of «pedagogical technology» can be represented by three aspects:

- 1) Scientific: pedagogical technologies – a part of pedagogical science that studies and develops the goals, content and methods of teaching and projects educational processes;

- 2) Procedural and descriptive: description (algorithm) of the process, a set of goals, content, methods and means to achieve the planned learning outcomes;

- 3) Procedurally effective: the implementation of the technological (pedagogical) process, the functioning of all personal, instrumental and methodological pedagogical tools.

Thus, pedagogical technology functions both as a science exploring the most rational ways of learning, and as a system of methods, principles and regulative used in teaching, and as a real learning process.

Technology system – conditional image of the process technology, its division into sepa-

rate functional elements and the designation of logical links between them.

Routing – a description of the process in the form of a step-by-step, step-by-step sequence of actions (often in graphical form) indicating the means used.

Terminological nuances. In the literature and practice of schools, the term pedagogical technology is often used as a synonym for the pedagogical system. As noted above, the concept of a system is wider than technology, and includes, in contrast to the latter, the subjects and objects of activity themselves.

The deep meaning of pedagogical technology V. P. Bepalko sees:

Firstly, in a departure from impromptu and the transition to preliminary design;

Secondly, in the development of the structure and content of the educational and cognitive activity of the student himself;

Thirdly, in diagnostic targeting and objective control of the quality of students' learning of educational material and the development of the personality as a whole;

Fourthly, in the implementation of the principle of the integrity of the structure and content of the components of the educational process.

The benefits of technology. Compared with the training built on the basis of the methodology, the technology of training has significant advantages.

First, the technology is based on a clear definition of the ultimate goal. In traditional pedagogy, the problem of goals is not the leading one; the degree of achievement is not accurately determined. In technology, the goal is considered as a central component, which allows determining the degree of its achievement more accurately.

Secondly, the technology in which the goal (final and intermediate) is determined very accurately (diagnostically) allows us to develop objective methods for monitoring its achievement.

Thirdly, the technology makes it possible to minimize the situation when the teacher is

faced with a choice and is forced to switch to pedagogical impromptu in search of an acceptable option.

Fourthly, in contrast to the previously used methodical lesson development oriented to teachers and its types of activity, the technology proposes a project of the educational process defining the structure and content of students' learning and cognitive activity, which leads to a higher stability of the success of almost any number of students.

The leading, core characteristic of learning technology is flexibility. Content flexibility is reflected primarily in the possibilities of both differentiation and integration of the content of training. This possibility itself takes place due to the block and modular principle of constructing educational material in the proposed technology. Technological flexibility provides the procedural aspect of training, including the variability of teaching methods, the flexibility of the monitoring and evaluation system, the individualization of students' learning and cognitive activity.

The scope of the concept of «technology» in pedagogy is currently not clearly defined. Today, the concept of «technology» is used in pedagogy, at least in three senses:

1. As a synonym for the concepts «methodology» or «form of organization of training» (technology of writing test papers, technology of organizing group activities, technology of communication, etc.)

2. As a set of all methods, means and forms used in a particular pedagogical system (technology by V. V. Davydov, traditional technology of training, etc.)

3. As a combination and sequence of methods and processes that allow to obtain a product with specified properties.

Using the concept of «technology» in the first sense does not give pedagogy something new, does not specify the learning process. It just happens that one concept is replaced by another. For example, if they used to say «the technique (or the system of D. B. Elkonin – V. V. Davydov)», now in order to show off their

erudition, they say «the technology of D. B. Elkonin – V. V. Davydov.» changes of words the essence of the subject (the system of D. Elkonin and V. Davydov) did not change.

More recently, the teacher was offered only ready thematic planning of the educational content «cut» for one, two, three school hours and on behalf of the ministry was offered to teachers for compulsory execution. Therefore, the Russian teacher was unprepared; today he cannot distinguish the method from the technology. It makes sense to clarify – the technique in most cases is a set of recommendations on the organization and conduct of the educational process. The pedagogical technology is characterized by two fundamental points: the guarantee of the final result and the design of the future educational process. Pedagogical technology is an ordered system of procedures, the strict implementation of which will lead to the achievement of a certain planned result, i.e. in this case, the state standard.

4. In the second case, when technology means the totality of all methods, means and forms used in a particular pedagogical system, it is a question of a new concept with its own meaning. However, in this case, the concept of «technology» loses its original meaning with which it came from the industrial sphere. In addition, there is no clear distinction, which leads to confusion. The conclusion can be made unambiguous: the replacement of well-known and proven concepts with more general and non-specific ones is a definite step backward, a departure from scientific positions. Therefore, the term «technology» can be used only in the third interpretation, which retains the original meaning that came from industrial production (technology is the totality and sequence of methods and processes that make it possible to obtain a product with desired properties).

The purpose of educational technology

It is well known that the main goal facing

the education system of any country and at all times reflects the public need to prepare the younger generation for life, for effective participation in the life of society. At different stages, this need changes, and therefore the global goal may change.

In order for the goal to help, it must, firstly, give a complete idea of the final result we want to receive, and, secondly, diagnose the result and unequivocally answer the question «Has the goal been achieved?». Such a goal in pedagogy received the name of «diagnostic goal», i.e. goals, on the basis of which you can build a diagnosis of the achieved result.

Thus, the technologization of education requires:

1. Redefine the ideal (global goal) into a diagnostic goal.
2. Break the new diagnostic global target into steps and define diagnostic targets for each of the learning steps.

How to set a goal so that it becomes diagnostic? Science claims that the purpose of learning is considered diagnostic if the following conditions are met:

1. Given such an accurate and definite description of the quality, properties, skills, experience, which can be accurately distinguished from any other?
2. There is a diagnostic tool that allows objectively and unambiguously:
 - a) Identify the quality, property, skill, experience;
 - b) Measure the level of its development or formation;
 - c) Evaluate this level and compare it.

The concept of «educational technology» G.K. Selevko uses on three levels.

General education level. Pedagogical technology characterizes the holistic educational process in a given region, educational institution. Here, pedagogical technology is synonymous with the pedagogical system: it includes a set of goals, content, means and methods of teaching, and even an algorithm for the activities of the subjects and objects of the process (with the exception of themselves).

Private methodical (subject) level. Here, pedagogical technology is used in the meaning of a private technique, i.e., a set of methods and means for realizing a certain content of training and education in the framework of one subject, group, teacher (methods of teaching subjects, method of compensatory training, methods of work of a teacher, educator).

Elemental (modular) level. Let's start to consider the technology of individual parts of the educational process: the technology of individual activities, technology (the formation of concepts, the education of individual personal qualities, the technology of the lesson, the technology of assimilation of new knowledge, the technology of repetition and control of the material, the technology of independent work, etc.

The structure of educational technology

Vertical structure any pedagogical technology covers a certain area of pedagogical activity. This area of activity, on the one hand, includes a number of its components (and relevant technologies), on the other hand, it can itself be included as an integral part of the activity (technology) of a wider (higher) level. In this hierarchy (vertical structure), there are four co-ordinate classes of educational technologies (adequate to the levels of the organizational structures of the activities of people and organizations

Meta technologies are an educational process at the level of implementation of social policy in the field of education (social and pedagogical level). These are general pedagogical (general educational, general educational) technologies that encompass a holistic educational process in a country, region, or educational institution. Examples: technology of developmental education, technology of quality management of education in the region, technology of educational work in this school.

Macro technologies, or sectoral pedagogical technologies, cover activities in the framework

of any educational industry, field, and direction of training or education, academic discipline (general pedagogical and general methodology). Examples: technology of teaching a school subject, technology of compensating learning.

Meso technologies, or modular-local technologies, are technologies for the implementation of individual parts (modules) of the educational process, or aimed at solving private, local didactic, methodological, or educational tasks. Examples: the technology of individual activities of subjects and objects, the technology of studying the topic, technology lesson, technology assimilation, repetition or knowledge control.

Micro technology – is a technology aimed at addressing the operational challenges and bottlenecks relating to the interaction of the individual self-action or subjects of pedagogical process (contact and personal level). Examples: technology for the formation of writing skills, training for the correction of individual qualities of the individual.

The horizontal structure of educational technology contains three main aspects:

1) *Scientific*: technology is a scientifically developed (developed) solution of a certain problem, based on the achievements of pedagogical theory and best practice;

2) *Formally descriptive*: technology is represented by a model, a description of the goals, content, methods and algorithms of actions used to achieve the planned results;

3) *Procedurally effective*: technology is the process of the implementation of activities of objects and subjects, – their goal-setting, planning, organization, and implementation.

Thus, pedagogical technology functions as a science (a field of pedagogical theory), which explores and designs the most rational ways of learning, and as a system of algorithms, ways and regulative of activity, and as a real process of training and education.

The technological approach allows the followings:

- to predict results with greater certainty

and manage pedagogical processes;

- analyze and systematize on a scientific basis the existing practical experience and its use;
- comprehensively solve educational and socio-educational problems;
- provide favorable conditions for personal development;
- reduce the effect of adverse circumstances on the person;
- make optimal use of available resources;
- Choose the most effective and develop new technologies and models to solve emerging social and pedagogical problems.

The main qualities of modern educational technologies

Any pedagogical technology must meet certain basic methodological requirements (qualities).

Technological scheme (map) – conditional image of the process technology with the help of its division into separate functional elements and the designation of logical links between them.

Scientific base. Each pedagogical technology should be characterized by reliance on a certain scientific concept of learning, the scientific substantiation of the process of achieving educational goals.

Consistency. Pedagogical technology should have all the features of the system; the logic of the process, the relationship of all its parts, integrity.

Controllability. It assumes the possibility of goal-setting, planning, designing the learning process, phased diagnostics, varying means and methods to correct the results.

Efficiency. Modern pedagogical technologies exist in a competitive environment and must guarantee the achievement of a certain standard of training, be effective in results and optimal in cost.

Reproducibility. It implies the possibility of using educational technology in other similar educational institutions, other subjects.

The main criteria for manufacturability are:

- *Consistency* (integrity, integrity),
- *Scientific character* (conceptualism, developing character);
- *Structure* (hierarchy, consistency, algorithm city, processuality, continuity, variability);
- *Manageability* (diagnostic, predictability, efficiency, optimality, reproducibility).

Features of educational technology and technological processes are as follows: Separate technological processes in their structure and methods of their implementation bring up only attention, diligence, the ability to act mechanically, exclusively with a strictly defined sequence of the main elements of the program. Other technological processes perform the function of support for active conscious mental work and develop in a creative person the ability to facilitate their work by coding, which can be formalized information. Teaching by a single method leads to monotony and monotony in learning with all the circumstances arising from this. Hence, the problem of choosing the technologies used their optimal combinations for achieving the best results of training and education, the problem of the measure and dosage of pedagogical influences quite naturally arises.

An important feature of pedagogical technology is also the «manufacturability» of the content of education or upbringing – its ability to undergo coding without losing its educational and training opportunities. One material is easily encoded and when decoded, reproduction is not distorted, is not deformed and is realized by students in its entirety and integrity. This happens, for example, when coding mathematical formulas, methods for solving typical problems; physical and chemical formulas and laws; historical facts, events, etc. to be memorized. In this case, the introduction of coded technological chains into the learning process increases its efficiency. Other information, being encoded, loses its educational and training opportunities. From art,

only facts, external signs are subject to processing information, and the essence remains behind the scenes: ideas in their movement, development, theories and conceptual approaches, various assessments. The coding process of learning is limited when teaching literature, art, history, and the psychology of family life. Here, the use of purely technological approaches can lead to mindless memorization, formalism in knowledge.

The peculiarities of the pedagogical technology also include the fact that each technological link, system, chain, method needs to find its appropriate place in the integral pedagogical process. No technology can replace a lively, emotional human communication.

Another feature is that any pedagogical technology, its development and application require the highest creative activity of the teacher and students. The teacher attracts children to creative participation in the development of technological tools: the compilation of technological support schemes, maps, to the organization of technologically clear forms of education and training. The teacher's activity is also manifested in the fact that he is well aware of the psychological and personal characteristics of his students, and on this basis makes individual adjustments to the course of technological processes. For example, when processing the skills of solving typical tasks, some guys, the most prepared, knowing the sequence of technological working cycles, get complete independence. Other, less prepared, the teacher provides assistance and provides the opportunity for ongoing consultation. During the implementation of technological processes, the teacher organizes mutual consultations, mutual testing and mutual evaluation. The activity of children is manifested in increasing independence, in the implementation on the basis of technological tools of mutual learning, in technological creativity. Of great importance in the revitalization of students in the technological process have a psychological installation on the deep development of knowledge. Of great impor-

tance in the revitalization of students in the technological process have a psychological installation on the deep development of knowledge. Of great importance in the revitalization of students in the technological process have a psychological installation on the deep development of knowledge.

Within the framework of this approach to learning, the goal is to develop opportunities for students to independently master new experiences; the orientation of the teacher and students is the generation of new knowledge, ways of action, personal meanings.

Requirements for the process

So, what should be done so that the process of communication and interaction of people can be called technological? For this, it is necessary to fulfill a number of mandatory requirements, the main ones being the following:

1. Setting a diagnostic goal (indicating the required level of learning).
2. Conducting objective monitoring of the process efficiency and determining the level of achievement of the set goal (for this level of learning).
3. Achievement of the final result with an accuracy of at least 70% (at this level of learning).

Pedagogical technology does not relieve the teacher from the need to think. Without a pedagogically developed thinking, pedagogical technology reduces education to the level of craftsmanship, deprives the creative influence, does not fulfill its purpose.

First, pedagogical technology acts as a condition that provides the tools through which exposure is carried out. Secondly, communication with students and the organization of their activities are seen as key elements of educational technology. Thirdly, its content will include a scientifically based system of skills related to such teacher functions as presenting a socialized demand, transferring social experience through verbal information, so-

cialized student assessment, setting the goal of influences and analyzing the current situation.

Classification of educational technology
(G.K. Selevko)

In theory and practice of schools today, there are many options for the educational process. Each author and performer introduces something individual into the pedagogical process, and therefore they say that a particular technology is author's. You can agree with this opinion. However, many technologies have quite a lot of similarities in terms of their goals, content, methods and means used and can be classified into several generalized groups according to these common features.

– *In terms of application*, general pedagogical, particular method (subject) and local (modular) technologies are distinguished.

– *On a philosophical basis*: materialistic and idealistic, dialectical and metaphysical, scientific (scientist) and religious, humanistic and inhuman, anthroposophical and theosophical, pragmatic and existentialist, free education and coercion and other varieties.

– *According to the leading factor of mental development*: biogenic, sociogenic, psychogenic and idealistic technologies. Today, it is generally accepted that a person is the result of the cumulative influence of biogenic, sociogenic and psychogenic factors, but a particular technology can take into account or rely on any of them, consider it the main one.

– *According to the scientific concept of learning*, the following are distinguished: associative-reflex, behavioral, gestalt technologies, developing ones.

– *According to orientation on personal structures*: information technologies (formation of school knowledge, skills, skills in subjects – ZUN); operational (the formation of methods of mental action – COURT); emotional-artistic and emotional-moral (formation of the sphere of aesthetic and moral relations – SEN), technology of self-development

(formation of self-governing mechanisms of the personality – SUM); heuristic (development of creative abilities) and applied (formation of an effective-practical sphere – SDP).

– *By the nature of the content and structure*, technologies are called: training and educating, secular and religious, general educational and professionally oriented, humanitarian and technocratic, various sectoral, private subject, as well as mono technologies, complex (poly technology) and penetrating technologies.

In mono technologies, the whole educational process is based on any one priority, dominant idea, principle, concept, in complex ones it is combined from elements of different mono technologies. Technologies whose elements are most often included in other technologies and play the role of catalysts, activators for them are called penetrating.

– *By type of organization and management of cognitive activity* V.P. Bepalko proposed such a classification of pedagogical systems (technologies). Teacher-student interaction (management) can be open-ended (uncontrolled and uncorrectable activity of students), cyclical (with control, self-control and mutual control), diffuse (frontal) or directed (individual) and, finally, manual (verbal) or automated (using learning tools).

The combination of these signs determines the following types of technologies (according to V.P. Bepalko – didactic systems):

1) classical lecturing (control – open, scattered, manual);

2) training with the help of audio-visual technical means (open, scattered, automated);

3) «consultant» system (open, directed, manual);

4) learning with the help of the educational book (open, directed, automated) – independent work;

5) the system of «small groups» (cyclic, scattered, manual) – group, differentiated ways of learning;

6) computer training (cyclical, scattered, automated);

7) tutoring system (cyclical, directed, man-

ual) – individual training;

8) «Software training» (cyclic, directional, automated), for which there is a pre-compiled program.

In practice, various combinations of these «monodidactic» systems usually come out, the most common of which are:

- traditional classic class-less system Y.A. Comenius, representing a combination of the lecture method of presentation and independent work with the book (discography);

- modern traditional education using screensaver in combination with technical means;

- group and differentiated ways of learning, when the teacher has the opportunity to share information with the whole group, and also to pay attention to individual students as a tutor;

- programmed training based on adaptive program management with partial use of all other types.

A fundamentally important aspect in the pedagogical technology is the position of the child in the educational process, attitude to the child by adults. Several types of technology stand out here :

a) A secondary technology, in which the teacher is the sole subject of the educational process, and the student is only an «object», «cog». They are distinguished by a rigid organization of school life, the suppression of the initiative and independence of students, the application of requirements and coercion.

b) Didactocentric technologies are distinguished by a high degree of inattention to the personality of the child ; in which the subject-object relations of the teacher and the student also dominate, the priority of training over education, and the most important factors of personality formation are considered didactic means. Didactocentric technologies in a number of sources are called technocratic; however, the latter term, unlike the first, relates more to the nature of the content, and not to the style of pedagogical relations.

c) Personality-oriented technologies put

the child's personality at the center of the entire school educational system, providing comfortable, conflict-free and safe conditions for its development, and realizing its natural potentials. The identity of the child in this technology is not only the subject, but also the priority subject; it is the goal of the educational system, and not the means to achieve some abstract goal (as is the case with authoritarian technologies). Such technologies are also called anthropocentric. Thus, personality-oriented technologies are characterized by anthropocentricity, humanistic and psychotherapeutic orientation and are aimed at the diversified, free and creative development of a child.

In the framework of personality-oriented technologies, humane-personal technologies, cooperation technologies and free education technologies stand out as independent directions.

d) Personal technologies are distinguished, first of all, by their humanistic essence, psychotherapeutic orientation to support the individual, help her. They «confess» the idea of full respect and love for the child, an optimistic belief in his creative powers, rejecting coercion.

e) Technologies of cooperation implement democracy, equality, partnership in the subject-subject relations of the teacher and the child. The teacher and students jointly develop goals, content, give assessments, being in a state of cooperation, co-creation.

d) The technology of free education focuses on providing the child with the freedom of choice and independence in a greater or lesser sphere of life . By making a choice, the child best implements the position of the subject, going to the result from inner motivation, and not from external influence.

g) Esoteric technologies are based on the doctrine of esoteric («unconscious», subconscious) knowledge – Truth and the paths leading to it. The pedagogical process is not a message, not communication, but communion with the Truth. In the esoteric paradigm, the

man himself (the child) becomes the center of information interaction with the Universe.

The method, method, means of learning determine the names of many existing technologies: dogmatic, reproductive, explanatory and illustrative, programmed learning, problem-based learning, developmental learning, self-developing learning, dialogical, communicative, gaming, creative, etc.

By the category of students the most important and original are:

- mass (traditional) school technology, calculated on the average student;
- advanced technology (in-depth study of subjects, gymnasium, lyceum, special education, etc.);
- compensatory learning technologies (pedagogical correction, support, leveling, etc.);
- various victim logical technologies (deaf, ortho-, typhlo-, oligophrenopedagogics);
- technology work with deviating (difficult and gifted) children in the framework of the mass school.

According to the content of upgrades and modifications, which the existing traditional system undergoes in technologies.

Monodidactic technology is used very rarely. Usually, the learning process is constructed in such a way that some poly-didactic technology is being constructed, which combines and integrates a number of elements of various mono technologies based on some priority original author's idea. It is essential that the combined didactic technology may have qualities superior to the qualities of each of its member technologies.

Usually, the combined technology is called according to the idea (mono technology), which characterizes the main modernization, makes the greatest contribution to the achievement of learning objectives. The following groups of technologies can be distinguished in the direction of modernization of the traditional system:

a) Pedagogical technologies based on humanization and democratization of pedagog-

ical relations. These are technologies with procedural orientation, priority of personal relations, individual approach, non-rigid democratic governance and bright humanistic orientation of the content.

These include the pedagogy of cooperation, the humane-personal technology of Sh.A. Amonashvili, the system of teaching literature as a subject, a formative person. Ilyin and others;

b) Pedagogical technologies based on the revitalization and intensification of students' activities. Examples: gaming technology, problem-based learning, learning technology based on abstracts of reference signals V.F. Shatalov, communicative learning E.I. Passov et al.;

c) Pedagogical technologies based on the effectiveness of the organization and management of the learning process. Examples: programmed learning, differentiated learning technologies (V.V. Firsov, N.P. Guzik), learning individualization technologies (Inge Unt, V.D. Shadrikov), prospective-anticipatory learning using reference schemes with commented control (S. N. Lysenkov), group and collective ways of learning (I. D. Pervin, V. K. Dyachenko), computer (information) technologies, etc.;

d) Pedagogical technologies based on methodological improvement and didactic reconstruction of educational material: the consolidation of didactic units (UDD) P.M. Erdnieva technology «Dialogue cultures» B. C. Bibler and S.Yu. Kurganova, system «Ecology and Dialectics» L.V. Tarashva, technology for the implementation of the theory of the phased formation of mental actions Volovich et al.;

e) Period-like, using the methods of folk pedagogy, based on the natural processes of the child's development; training by L.N. Tolstoy, education of literacy according to A. Kushnir, technology M. Montessori and others;

f) Alternative: Waldorf pedagogy of R. Steiner, technology of free labor S. Frene, technology of probabilistic education A.M. Pubis;

Type of	Achievable result	Cognitive student activity	Typical teaching methods
Suggestive	psychological readiness	Neutral activity	
Dogmatic	surface orientation	learning	reporting
Formal Reproductive	Formal knowledge	understanding, reproducing activity	explanatory and illustrative
Essential Reproductive	skills	thinking, interpretive activity	reproductive, problem solving
Productive	creative thinking	independent search, creative activity	problem training
Personal	personality	collective search	solving problems with personal life meaning

g) to the complex polytechnologies (of the most well-known – «School of self-determination» by A. N. Tubelsky, «Russian School» by I. F. Goncharov, «School for All» by E. A. Yamburg, «School-Park» by M. Balaban and others).

Technology and content of education

At Nowadays, in pedagogy the idea of the unity of the components of the educational system has been established: the goals, content, methods, forms and means of education. The content of education, being entities as part of educational technology, largely determines its procedural part (set of methods and tools). In the process of improvement and variations of pedagogical technologies, various components exhibit varying degrees of conservatism. Most often, the procedural aspects of training vary, and the content varies only in structure, dosage, and logic. However, fundamental changes in methods entail equally profound transformations of goals, content and forms, and a fundamental change in goals and content leads, in turn, to a revision of the procedural aspect of training. In this way, technology and educational content adequately reflect each other.

Between the technological process and the

content of education there is another mediating component (the most important didactic tool) – a textbook that plays a crucial role in the realization of the unity (adequacy) of the content and technology of education.

The local scale of the term «technology», denoting the way to achieve operational learning and educational tasks, for example, «technology of forming concepts», «technology of creating a situation of success», is probably appropriate, but strictly speaking, contradicts the pedagogical pattern about the integrity of the educational result. There is no didactic or educational technology, but there is a single educational technology, which can be technologies of various types of CIP. It is impossible to form a concept separately; in the course of this pedagogical activity, naturally, the process of the formation of a personality is realized. Therefore, the systematization of technology in pedagogy can be correlated with the number of types of pedagogical processes.

Based on the proposed M.N. Skatkin types of educational process: dogmatic, explanatory (contemplative), productive, are added in accordance with the levels of assimilation of educational content suggestive and personal, and explanatory, called reproductive, are divided into formal and essential subtypes.

DOGMATIC type, taking its name from the

dogmas (dogmas), in the form of which the mastered learning content is presented, is a long history of education. Medieval catechism, monastic cramming are the classic form of its manifestation. However, the recurrence of dogmatic learning occurs to this day, when emphasis is placed on the pure memorization of definitions, rote memorization without an understanding of the meaning.

Dogmatic training became the first type that was widespread: it took quite a lot of people who were literate, able to count, write, but not think. Any deviation from dogma was immediately stopped. Units of ten thousand made their way through the thickness of the cramming to their own opinion, to the truth.

With the development of the means of production, the complexity of the work process and the tasks solved by the worker, it was not the execution of routine actions that was required, but skillful activity, the use of labor methods in various situations; instead of an appendage of the machine, an employee of understanding became necessary.

REPRODUCTIVE learning, aimed at the most rapid mastering of experience by an individual, does not require explanations, these are our traditions. Curricula, textbooks, the usual style of interaction with the student, established forms of education and, above all, the lesson itself, the organization of classrooms and the entire educational building – all of this is today most adapted to the requirements of this type of educational process. The reproduction was prepared by a competent worker, but an artist who is not able to create something new. The response to the social order was the promotion of problem-based learning, and later, of active learning methods. There is no need to prove the need for a productive type: on everyone's lips development of creativity, activation of cognitive activity. It should only be soberly acknowledged that the entourage of today's school has not changed since the time of the founder of didactics. Lesson, extremely clumsy from the standpoint of creative activity, is recog-

nized as the «main organizational form of education. This fact cannot be regarded as a disadvantage of pedagogical practice: it follows from it, according to another regularity of education, that the arrow of social need does not yet indicate a graduate-creator and a productive type cannot be massive.

Nevertheless, the PRODUCTIVE type is a requirement of time, a logical step in the development of teaching practice. Its characteristic features are independent, rather than teacher-organized cognitive activity of the student and creative thinking as a key element of the result of education. It is clear why all modern recommendations for improving the learning process converge on developmental learning and the use of active learning methods.

Interconnected reproductive and productive activities are different stages of the same learning process. In turn, both reproductive and productive activities can be divided into smaller stages. So, V.P. Bepalko proposes to consider mastering as a process consisting of four levels.

Level 1 (student) – the easiest level of reproductive activity. At this level, all components of the problem are known (goal, situation and actions to solve it). The student is only required to give an opinion on the compliance of all three components in the structure of the task.

Level 2 (algorithmic) – a more complex level of reproductive activity. In tasks designed for this level, only the goal and the situation (conditions) are set. The student is required to apply previously learned actions to solve it.

Level 3 (heuristic) is the first level of productive activity. In the task of this level only the goal is set, nor the situation (conditions), the actions that need to be used to achieve the goal, are not specified and are unclear. The student is required to clarify (speculate) the situation and choose which of the previously learned actions may be suitable for solving this atypical problem.

Level 4 (creative) is the most difficult level of productive activity. The activity of this level is characterized by the absence of tasks as such. The student sets a goal for himself, formulates it, details it and further searches for possible situations (conditions) and actions. leading to their chosen goal.

Personal type of educational process

The name does not mean that a person's public image (guise) is formed here, it was in any type of education, but that the formation of knowledge, ways of working, thinking is used as a means of educating the individual, self-growing it in close contact, cooperation with others. A product of this type is a person not with an imposed moral person, but an individuality that has built itself up in creative social interaction with others.

Suggestio (lat.) – suggestion. It is known that «suggestion is a form of communication in which the suggestend, passively and involuntarily, without thinking, acquires the ideas expressed by the suggestor and performs without a struggle the motives of its task». This level of neutral activity does not represent a focused interest for organized learning, but actually takes place. The reason for this is the passive state of the student and the unconscious response to what is happening. Something remains in the child's subconscious, and he may subsequently become familiar with the topic. Educational process it can be called only in quotation marks, and yet we denote it as a separate type, as there are examples of its use, for example, in original teaching of foreign languages while quietly whispering to a sleeping person a lesson that he personally will receive in the morning. The use of such states to ensure psychological readiness for any activity can be called SUGGESTIVE technology.

Since pedagogical (educational) technologies are mainly designed to provide the above two functions: guarantee of results and transfer of experience, emphasis should be placed

on the requirements for the technological description of experience.

1. Presentation of the lesson's learning goal or its fragment as an activity experience with an indication of the knowledge component; practical action; mental operations that the student must master; motives included in this activity. At various levels of mastering the content, components have a qualitative originality and a key element.

2 The activity of the learner, as central to technology, should be described on the basis of a typical structure in accordance with the theory of learning activities by V.V. Davydova: Mt (motivation) – C (goal setting) – And (perception of information) – About (thinking) – L (planning) – F (implementation) – K (control) – About (assessment).

The listed basic moments of educational technology are both necessary and sufficient for obtaining a similar result in the new conditions, the subsequent ones are more related to the methodological design.

3 The activity of the teacher, described by the methods and forms of education.

4. A very important way to present the material.

5. The logical conclusion of the technological description is the fixation of the control procedures.

In addition to the above listed classification of pedagogical technologies there are:

Subject-oriented learning technologies:

- technology «full learning»;
- technology level differentiation;
- technology of concentrated learning;
- university technology training in NGOs,

etc.

Student-centered learning technologies:

- technology teaching workshops;
- modular learning technology;
- technology of learning, as educational research;
- collective thinking technology;
- technology of business games;
- technology of educational design, etc.

To develop the complex, we used a combi-

nation of these two classes of technologies based on the principle of compatibility and complementarily, taking into account the modern goals of vocational education.

Questions for self-control:

1. What is the difference between the concepts of «technique» and «technology»?
2. What is the purpose of educational technology?
3. Describe the quality of educational technology.
4. Give a description of the types of educational process.

Technology based on student revitalization Gaming technology

The principle of activity of the child in the learning process remains one of the main in didactics. This concept implies such a quality of activity, which is characterized by a high level of motivation, a conscious need for the assimilation of knowledge and skills, and effectiveness. Any technology has the means of activating and intensifying the activity of students; in some technologies, these means form the main idea and the basis of the effectiveness of the results. These technologies include gaming technology.

The game greatly contributes to the development of children. The basis of the game is real life. The game has its own laws of development; a certain stage corresponds to each age. Playing along with work and learning is one of the main human activities. The value of the game cannot be exhausted and appreciated by recreational and recreational possibilities. Being entertainment, recreation, the game can turn into learning, creativity.

The lesson is the main component in school education and upbringing, a form of realization of pedagogical influences, where direct and systematic communication of the teacher and students takes place. Nowadays, non-traditional forms of lessons using gaming technology are widespread. In my work, in

geography lessons, I use games. The game in the classroom activates students, increases cognitive interest. It causes an emotional lift in children, increases efficiency, which goes into creativity. The new always gives rise to curiosity and curiosity, at the manifestation of which the students strive to obtain new knowledge. The lessons, games are very lively, in an emotionally favorable psychological environment, in an atmosphere of goodwill, freedom, equality, in the absence of constraint. A special communication between the teacher and the students is established.

Experience shows that gaming technology helps students relax, self-confidence appears. Getting into real-life situations, situations of success created by gaming technology, students better learn the material of any complexity.

Most games have four main features:

- Free developmental activities undertaken only at the request of the child, for the sake of pleasure from the process of the activity itself, and not only from the result;
- The creative, largely improvised, very active nature of this activity;
- Emotional elevation of activity, rivalry, competition, competition, etc.;
- The presence of direct or indirect rules reflecting the content of the game, logical and temporal sequence.

Pedagogical game has the essential features:

- Clearly stated goal of training and education;
- Involvement of all students in the class;
- Management of the game;
- A combination of individual and teamwork;
- summing up and evaluation;
- increase the cognitive motivation of students.

By the nature of the pedagogical process, the following groups of games are distinguished:

- Training, training, controlling;
- Cognitive, educational, developmental;

- Reproductive, productive, creative;
- Communicative, diagnostic, vocational guidance.

The lesson-game can be used both during the passage of new material, and for the final test of knowledge, for generalization and repetition. This necessarily takes into account the age characteristics of students. For middle school students, you can conduct KVN lessons, teleconferences, competitions, auctions, etc. In the upper grades, there are debates, business games, conferences, and elections. Gaming technology is used in the conduct of extracurricular activities. Such games as «Around the World», «Geographical Fever», «The Book of the Jungle», and «Erudite» have become traditional in our school. At the end of the school year, summing up the work done, a ceremony is held to give students the titles of «The Best Geographer», «The Best Connoisseur of the Map», as well as the award of the symbolic title of «Master of Geographical Sciences».

Gaming technology helps students form solid knowledge. Students have an increasing interest in geography. Geographical literacy acquired during school years is the basis of rational, socially responsible human behavior in the outside world.

Classification parameters of gaming technology

By level of application: all levels.

On a philosophical basis: adaptable.

According to the main factor of development: psychogenic.

According to the concept of learning: associative-reflex + gestalt + suggestion.

According to the orientation on personality structures: ZUN + COURT + SUM + SEN + SDP.

By the nature of the content: all species + penetrating.

By type of management: all kinds – from a consultation system to a program.

By organizational forms: all forms.

On the approach to the child: free

education.

By the prevailing method: developmental, search, creative.

In the direction of modernization: activation.

By trainee category: mass, all categories.

Range of target orientation:

Didactic: outlook, cognitive activity; the use of ZUN in practice; the formation of certain skills necessary in practice; development of general educational skills; development of work skills.

Educators: education of independence, will; the formation of certain approaches, positions, moral, aesthetic and ideological installations; fostering cooperation, collectivism, sociability, communication.

Developing: development of attention, memory, speech, thinking, abilities to compare, compare, find analogies, imaginations, fantasies, creative abilities, empathy, reflection, ability to find optimal solutions; development of motivation for learning activities.

Socializing: introduction to the norms and values of society; adaptation to environmental conditions; stress control, self-regulation; learning to communicate; psychotherapy.

Conceptual basics of gaming technology

Psychological mechanisms of gaming activity are based on the fundamental needs of the individual in self-expression, self-affirmation, self-determination, self-regulation, self-realization.

The game is a form of psychogenic behavior, i.e. inherent, immanent personality (D.N. Uznadze).

The game is a space of «internal socialization» of a child, a means of mastering social attitudes (L.S. Vygotsky).

The game is the freedom of the individual in the imagination, «the illusory realization of unrealizable interests» (A. Leontiev).

The ability to join the game is not related to the age of the person, but at each age the game has its own characteristics.

The content of children's games develops from games in which the main content is sub-

ject activity, to games that reflect relationships between people, and finally to games in which the main content is submission to the rules of social behavior and relationships between people.

In the age periodization of children (D.B. Elkonin) a special role is assigned to the leading activity, which has its own content for each age. In each leading activity, corresponding mental neoplasms arise and form. The game is the leading activity for pre-school age.

Features of gaming technology

All the following preschool age periods with their leading activities (primary school age are educational activities, medium social benefit, senior school age educational activities) do not crowd out the game, but continue to include it in the process.

Gaming technology in primary school age

Brightness and spontaneity of perception, ease of entering the images are characteristic of primary school age. Children are easily involved in any activity, especially in the game, they independently organize a group game, continue games with objects, toys, non-imitation games appear.

In the game model of the educational process, the creation of a problem situation occurs through the introduction of the game situation: the problem situation is experienced by the participants in its game embodiment, the basis of the activity is game modeling, a part of the students' activity occurs in the conditional game plan.

The guys act according to the game rules (so, in the case of role-playing games – according to the logic of the role played, in the simulation and modeling games, along with the role position, the «rules» of the simulated reality operate). The game situation transforms the position of the teacher who balances between the role of the organizer, the

helper and the accomplice of the common action.

The results of the game appear in a double plan – as a game and as a result of educational and cognitive. The didactic function of the game is realized through the discussion of the game action, the analysis of the ratio of the game situation as a simulator, its relationship with reality. The most important role in this model belongs to the final retrospective discussion, in which students jointly analyze the course and results of the game, the ratio of the game (simulation) model and reality, as well as the course of the training-game interaction. The arsenal of primary school pedagogy contains games that contribute to the enrichment and consolidation of a household vocabulary and coherent speech in children; games aimed at the development of numerical representations, learning to count, and games that develop memory, attention, observation, strengthen the will.

The effectiveness of didactic games depends, firstly, on their systematic use, and secondly, on the purposefulness of the program of games in combination with the usual didactic exercises.

Game technology is built as a holistic education, covering a certain part of the educational process and united by a common content, plot, character. It includes consistently games and exercises that form the ability to single out the main, characteristic signs of objects, to compare, to compare them; groups of games for the generalization of subjects on certain grounds; groups of games, in the process of which younger students develop the ability to distinguish real phenomena from unreal ones; groups of games that bring up the ability to control oneself, speed of reaction to a word, phonemic hearing, ingenuity, etc. At the same time, the game plot develops in parallel to the main content of training, helps to activate the learning process, to master a number of training elements. Compiling gaming technologies from individual games and elements is the concern of every elementary

school teacher.

In domestic pedagogy, there are a number of such gaming technologies (Sam Samych, V.V.).

Methods of teaching children the theory of music V.V. Kiryushina. This technique is based on the correspondence to each musical concept of an animated character (the octave is a giraffe, the third is a sister, a dissonance is an evil wizard, etc.). All heroes experience different adventures in which their essential attributes and qualities are manifested. Together with the characters, children from the age of three unknowingly learn the most complex musical concepts and skills, concepts of rhythm, tonality, and the beginning of harmony.

Gaming technology in the middle and high school age

Adolescence, there is an aggravation of the need to create their own world, in the pursuit of adulthood, the rapid development of imagination, fantasy, the emergence of elemental group games.

Features of the game in senior school age is the focus on self-affirmation before the society, humorous coloring, the desire to play, focus on speech activity.

Didactic games

Didactic games are not only a means of intellectual development, as well as the development of cognitive mental processes, but also a game form of education.

The following structural components of the didactic game are distinguished:

- didactic task;
- game task;
- game actions;
- rules of the game;
- result.

The didactic task is due to the purpose of the training and educational impact. The game task defines game actions. It is formed by the

teacher and reflects his learning activities in front of children in the form of a game plan. Game actions (game fundamentals) are connected with the game plan and proceed from it. How are they more diverse, i.e. the more interesting the game, the more successfully the cognitive and game tasks are solved.

The rules of the game contain moral requirements for the relationships of children, for the fulfillment of norms of behavior and influence the solution of a didactic task – they imperceptibly limit the actions of children, direct their attention to the fulfillment of a specific task of an educational subject. Summing up (result) helps to identify children who have better fulfilled the game task, determine the winning team, etc. The teacher should note the achievements of each child, emphasize the success of lagging children.

The main functions of the didactic game is the formation of:

- sustained interest in learning; stress relief associated with the process of adaptation of the child to the school mode;
- mental neoplasms;
- proper educational activities of the child;
- social skills, educational and independent work;
- skills of self-control and self-assessment;
- adequate relationships and social roles.

Role-playing games

The idea of a role-playing game, taken in its simplest form, is to appeal to someone with a request to present himself or another person in a particular situation. The main elements of this type of game are an imaginary situation, a plot and a role. When planning a role-playing game, the game task must be defined and the conflict underlying the plot and the plot that drives the plot should be outlined. A typical mistake made in practice is the substitution of a role-playing game by a staged game. By itself, this methodical technique is interesting, but it is not a game, since improvisationalism disappears, unpredictability of

turns in the development of action, requiring the participants to make independent decisions; not in the dramatization of the emotional state and the relaxed relaxation of the players.

If the plot is chosen successfully, and the roles are distributed correctly, then the game begins to «play itself», you can only plan its tactics. The training to which the game is directed may be direct or indirect: it is connected either with the child's personal participation in the action, or with its observation.

Role-playing is ideal in situations where students need to master new ways of behavior, when students need to master new ways of behavior, to become more aware of their own capabilities and to better understand the positions of other people. It is a game situation, lived in all seriousness and then discussed, that allows the child to gain significant experience.

Role-playing should include the following conditions:

- realistic;
- educational nature (the situation involves the application of knowledge, the development of skills, the study of behaviors);
- the presence of the plot and intrigue for its development.

Place role-playing in the structure of lessons can be very different. It is productive and interesting to invite students to play a real situation before learning a new topic. Fortunately, if it turns out to link the educational content with a case from the life of someone from schoolchildren or acquaintances. Observing the game and a small discussion of its progress are the strongest means of motivating students to study the new topic thoroughly and at the same time introduce them into the problematic. This plot of the plot, introduced in the middle of the lesson, is a way to change the tempo of the lesson, illustrated by a teacher.

If the teacher suggests the specific situation for playing (he finds it himself), then he writes on the cards the roles and information

for their effective presentation. Information should be provided to the extent necessary to investigate this problem, and not overload them with unnecessary details or facts. It is necessary to report the main characteristics of the character.

When the game action is completed, it should be discussed. If the teacher sees that not everyone who wishes has spoken, there are emotional problems left, he can ask the students to write an essay on the results of the game at home.

So, the role-playing game has a modeling character: children, playing this or that plot, recreate (model) the relationships of adults, gradually moving from isolating external objective actions characteristic of an adult person to isolating his relationships with other people.

Business games

The business game is used to solve the complex tasks of mastering the new, consolidating the material, developing creative abilities, forming general educational skills, enables students to understand and study the educational material from different positions.

In the educational process, various modifications of business games are applied: imitation, operational, role-playing games, business theater, psycho – and sociodrama.

Stage of the process – the game. With the beginning of the game, no one has the right to intervene and change its course. Only the leader can correct the actions of the participants if they move away from the main goal of the game. Depending on the modification of the business game, different types of participants' role positions can be entered. Positions that are manifested in relation to the content of the group work: the generator of ideas, the developer, the simulator, the erudite, the diagnostician, the analyst.

Organizational positions: organizer, coordinator, integrator, controller, trainer, manipulator.

Stage preparation	Game development	scenario development – business game plan – general description of the game – content of instruction – preparation of material support
	Putting into the game	problem statement, goals – conditions, instruction – regulations, rules – distribution of roles – formation of groups – consultations
Stage holding	Group work on the task	work with sources – training – brainstorming – work with a game technician
	Intergroup discussion	group speeches – protection of results – rules of discussion – the work of experts
The stage of analysis and synthesis		conclusion from the game – analysis, reflection – assessment and self-assessment of work – conclusions and generalizations – recommendations

Positions that manifest themselves in relation to the novelty: the initiator, cautious critic, conservative.

Methodological positions: methodologist, critic, methodologist, problematizer, reflective, programmer.

Socio-psychological positions: leader, preferred, accepted, independent, not accepted, rejected.

The stage of analysis, discussion and eval-

uation of the results of the game. Speeches of experts, exchange of views, protection of their decisions and conclusions by students. In conclusion, the teacher states the results achieved, notes the mistakes, formulates the final result of the lesson. Attention is paid to the comparison of the used imitation with the corresponding area of the real person, the establishment of the connection of the game with the content of the subject.

References:

1. Altshuller G.S. Find an idea. Introduction to the theory of solving inventive problems. – Petrozavodsk: Publishing House «Scandinavia», 2003 185p.
2. Andrushchenko V.P. Priorities of the education development of XXI century. Current philosophical and culturological problems of the present, 3–11. Znannya Ukrayiny, Kyiv, 2000. (in Ukrainian)
3. Babina N.O. Organization of innovative activity of higher educational establishments. Available at: www.stattionline.org.ua. (in Ukrainian)
4. Bepal'ko V.P. The components of educational technology – Moscow: Pedagogy, 1989.
5. Burns R. The development of self-concept and education. M., 1991.
6. Formation of systems thinking in learning: Textbook. For higher education institutions / edited by Z.A. Reshetovoj.-M.: UNITY-DANA, 2002.-344c.
7. Galitsky E.O. Heart to Heart. Workshops value orientations for teachers and students. Methodical manual.-SPb.: «Parity», 2003.-160s.
8. Galitsky E.O. House of our happiness // Education of schoolchildren.-2001.-№ 7.
9. Guzeev V. Project Method as a Special Case of Integral Technology // Headmaster.-1996.-No. 6.
10. Heyets V.M., Semynozhenko V.P., Kvasnyuk B.Ye. Strategic challenges of the 21st century

- for the society and economy of Ukraine. Feniks, Kyiv, 2017. (in Ukrainian)
11. Key N. Key V. TRIZ-pedagogy // Pedagogy.-2001.-№5.
 12. Khmelevska L.P., Kuzmina S.A., Muzychenko O.A. Creation of the concept of innovational education as the basis for further economic development of the state. Visnyk KNUTD, 4 (66) (2012), 102–107. (in Ukrainian)
 13. Kurbatov R. Method projects // Private school. – 1995. -№4.
 14. Law of Ukraine «On Higher Education». Available at: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (in Ukrainian)
 15. Leebron D. A look at the competitiveness of higher education. Available at: <http://thehill.com/blogs/pundits-blog/209980-a-look-at-the-competitiveness-of-higher-education>.
 16. Lutsan N., Mykhaylyshyn G., Kondur O. Modern educational technologies in Ukrainian high school. Edukacja-Technika-Informatyka: Kwartalnik naukowy, 4 (14) (2015), 74–79.
 17. Method projects in the classroom literature // School technology.-2003.-№ 6.
 18. Mukhina S.A., Solovyova A.A. Non-traditional pedagogical technologies in education. -Rostov-on-Don: Publishing house «Phoenix», 2004.-384c.
 19. Natroshvili S.H. Organization of innovative activity of institutions of higher education. Ekonomika I upravlinnya, 1 (2017), 21–25. (in Ukrainian)
 20. Pedagogical workshops: integration of domestic and foreign experience / Compiled by IA Mukhina.-Release 1.-SPb., 1995
 21. Pirus V.O. Formation of innovational development of the educational institution: theoretical aspects. Available at: www.stattionline.org.ua. (in Ukrainian)
 22. Polat E.S. New pedagogical technologies / Manual for teachers -M., 1997.
 23. Safonova V.Ye. Innovation and innovative capacity of the education system: the economic and theoretical aspect. Universytets'ki naukovy zapysky Khmel'nyts'koho universytetu upravlinnya ta prava, 4 (52) (2018), 230–239. (in Ukrainian)
 24. Selevko G.K. Modern educational technology. A manual for teachers of universities and institutes of advanced training. -M., 1998.
 25. Shchurkova N.E. Pedagogical technology. – Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2005.-256s.
 26. Shchurkova N.E. Workshop on educational technology.-M.: Pedagogical Society of Russia, 1998.-250s.
 27. Shevchenko L.S. Typologization of innovation activity and innovation in the educational sphere. Pravo ta innovatsiyi, 4 (2013), 78–91. (in Ukrainian)
 28. Smolkin A.M. Methods of active learning, M.: Higher School, 1991.
 29. Vashchenko V.P. Innovative education: conditionality and essence. Available at: <http://www.riep.ru>. (in Russian)
 30. Verbitsky A.A. Active Higher School Education. M., 2017.
 31. Verbytsky V.V. Innovative technologies in the management of an educational institution. Available at: <http://www.stattionline.org.ua>. (in Ukrainian)

Müasir dövrdə dəyərlərin formalaşmasının psixoloji mexanizmləri*

Kamilə Əliyeva¹, Rəşid Cabbarov², İranə Məmmədli³, Turanə Əliyeva⁴

Müəlliflər:

¹ Kamilə Əliyeva —
psixologiya üzrə elmlər doktoru,
professor, BDU-nun sosial və
pedaqoji psixologiya
kafedrasının müdiri.
E-mail: bdu_sepp@mail.ru

² Rəşid Cabbarov —
psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru,
BDU-nun sosial və pedaqoji
psixologiya kafedrasının dosenti.
rashid.cabbarov@mail.ru

³ İranə Məmmədli —
psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru,
BDU-nun sosial və pedaqoji
psixologiya kafedrasının dosenti.
iranamammadli@yahoo.com

⁴ Turanə Əliyeva —
ADA universitetinin müəllimi,
psixologiya üzrə fəlsəfə doktoru.
kebirli_turan@yahoo.co.uk

Açar sözlər:

Müasir dövr, dəyərlərin
formalaşması, tədqiqat
istiqamətləri, psixoloji
mexanizmlər.

Annotasiya. Məqalədə müasir dövrdə dəyərlərin psixoloji mexanizmi açıqlanır, dəyərlər və şəxsiyyətin istiqamətləri araşdırılır və müxtəlif tədqiqatlarda dəyər anlayışına verilən təriflər sistemləşdirilir. Qeyd edilir ki, dəyər istiqamətləri şəxsiyyətin daxili strukturu və fərdin həyat təcrübəsi ilə təsbit edilən, insan üçün əhəmiyyətli, mənalı olanları mənasız olanlardan ayıran ən vacib elementləridir. Formalaşan dəyər istiqamətləri toplusu şəxsiyyətin sabitliyini, müəyyən davranış və tələbatların, maraqların yönləndirilməsində ifadə edilən fəaliyyət tipinin varisliyini təmin edən özünəməxsus düşüncə vektorunu yaradır. Məqalədə A.Maslounun, D.Kaqanın, D.Leontyevin, M.Qinzburqun və b. dəyər haqqında fikirləri təhlil olunur və həmin fikirlərə müstəqil mövqe bildirilir. Bu konsepsiyalar dəyər istiqamətlərinin təyin edilməsinin müxtəlif variantlarını təqdim edir. Onlardan bəziləri, başlıca olaraq dəyərlərin həyatın iyerarxik təşkil edilmiş əsas prinsiplər sistemi kimi başa düşülməsinə əsaslanır; həm də iyerarxiyalasma, dəyərlərin tabe edilməsinin müəyyən edilməsi məhz subyekt funksiyası kimi çıxış edir. Digər konsepsiyalar, əsasən, dəyər istiqamətinin müəyyən məna sistemi kimi nəzərdən keçirilməsinə əsaslanır. Belə izah onun bəzi qrup və ya dəyərlər sinfinin daxilində diferensiasiya üsulu kimi təyini ilə uyğunlaşır. Sonda belə bir nəticəyə gəlinir ki, dəyərlərin psixoloji mexanizminin öyrənilməsi şəxsiyyətin ideallarını, maraqlarını və tələbatlar iyerarxiyasında tutduğu mövqeni aydınlaşdırmağa imkan verir ki, bu da təhsildə dəyərlərin adekvat formalaşdırılmasını tələb edən konsepsiyanın yaradılmasının metodoloji əsaslarını qurmağa zəmin yaradır.

DOI:

Məqaləyə istinad: Əliyeva K., Cabbarov R., Məmmədli İ., Əliyeva T. (2018) *Müasir dövrdə dəyərlərin formalaşmasının psixoloji mexanizmləri*. «Azərbaycan məktəbi». № 4 (685), səh. 75–82.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 15.10.2018; Qəbul edilib: 20.11.2018

* Bu iş Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Elmin İnkişafı Fondunun maliyyə yardımı ilə yerinə yetirilmişdir. Qrant.№ EİF/MQM/ Elm-Təhsil-1-2016-1(26)-71/08/5-M-05

Contemporary values and psychological functions of its formation summary

Kamila Aliyeva¹, Rashid Jabbarov², İrana Mammadli³, Turana Aliyeva⁴

Authors:

¹ Kamila Aliyeva,
Dr. Prof., Head of the Department of
Social and Pedagogical Psychology
of BSU.
Azerbaijan, Baku.
bdu_sepp@mail.ru

² Rashid Jabbarov,
PhD in Psychology, Assoc. Prof. of
Social and Pedagogical Psychology
Department of BSU.
Azerbaijan, Baku.
rashid.cabbarov@mail.ru

³ İrana Mammadli,
PhD in Psychology, Assoc. Prof. of
Social and Pedagogical Psychology
Department of BSU.
Azerbaijan, Baku.
iranamammadli@yahoo.com

⁴ Turana Aliyeva,
PhD in Psychology. Teacher at ADA
University. Azerbaijan, Baku.
kebirli_turan@yahoo.co.uk

Keywords:

Modern era, values formation,
research directions, psychological
mechanisms.

Abstract. The article describes the psychological mechanism of values in the modern era, explores the values and personality trends, and the definitions given to value concepts in various studies are systematized. It is noted that the values of the values are the most important elements of the internal structure of the personality that distinguish between the individual's life experience and all its excitement and distinguish those important, meaningful ones from the pointless, meaningless ones. The set of value-oriented trends creates a personalized vector of thought, which ensures the identity of the individual, the behavior of certain behaviors and needs and the type of activity expressed in the direction of interests. The article includes articles by A. Maslow, D.Kagan, D. Donor, M. Gionzburg and others. values are analyzed and expressed an independent position on those opinions. These concepts provide different options for determining value orientations. Some of them are based primarily on the understanding of values as a hierarchically organized system of basic principles; but also hierarchical, determining the subordination of values is a function of the subject. Other concepts are basically based on a sense of value-orientation as a system of meaning. This explanation is in line with its definition of some group or class of values as a differentiation method. Finally, it is concluded that the study of the psychological mechanisms of values enables the individual to define the ideals, interests and hierarchy of the personality, which allows the methodology of creating a concept that requires adequate formalities in education.

DOI:

To cite this article: Aliyeva K., Jabbarov R., Mammadli I., Aliyeva T. (2018) *Contemporary Values and Psychological Functions of its Formation Summary*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 685, Issue IV, pp. 75-82.

Article history

Received: 15.10.2018; Accepted: 20.11.2018

Azərbaycanın Avropa məkanına integrasiyası, qloballaşma prosesi bir çox sahələrdə olduğu kimi təhsil sistemində də ciddi dəyişikliklərin həyata keçirilməsinə zərurət yaratmışdır.

Təhsil sahəsində həyata keçirilən islahat proqramlarında, xüsusilə də «Azərbaycan Respublikasında təhsilin inkişafı üzrə Dövlət Strategiyası»nda göstərilir ki, milli mədəni və ümumbəşəri dəyərləri qoruyan və inkişaf etdirən, geniş dünyagörüşünə malik olan, təşəbbüsləri və yenilikləri qiymətləndirməyi bacaran, nəzəri və praktik biliklərə yiyələnən, müasir təfəkkürlü və rəqabət qabiliyyətli kadrların hazırlanması təhsil sisteminin başlıca vəzifələrindən biridir. Bu vəzifənin həyata keçirilməsində dəyərlər sisteminin inkişafı əsas yerlərdən birini tutur. Məhz bu nöqteyi-nəzərdən təhsildə şəxsiyyətin dəyərlər sisteminin tədqiqi bir tərəfdən zəruri olan islahatların həyata keçirilməsində mühüm vasitə ola bilər. Digər tərəfdən isə hərtərəfli inkişaf etmiş şəxsiyyətin, insan kapitalının formalaşdırılmasına əhəmiyyətli təsir edər.

Bəs dəyərlərin formalaşdırılması hansı istiqamətdə gedir? Bu suala cavab tapmaq üçün psixologiyada dəyər anlayışının mahiyyətinə aydınlıq gətirmək zəruridir.

Psixologiya elmində dəyərlər və onun tədqiqi geniş tarixi dövrü əhatə edir. Dəyərlər haqqında psixoloji yanaşmaları müəyyən ortaq məxrəcə gətirmək mümkün olsa da, çoxlu paradoksal hallar müşahidə olunur ki, bu da psixologiyada dəyərlər anlayışına yeni kontekstdən baxılmasını zəruri edir. Başqa bir tərəfdən isə dəyərlərin fenomenologiyası izah edilməmiş qalır. Belə vəziyyət zəruri dəyərlərin formalaşdırılması işində metodoloji çətinliklər yaradır, dəyərlərin transformasiyasında zəruri olan mexanizmləri müəyyənləşdirmək işində maneələr ortaya çıxarır.

Müasir dövrdə dəyərlərin integrasiyası şəraitində onların dəyişilmə mexanizmi bir çox hallarda şəxsiyyətin həyata baxışını dəyişdirir ki, bu da bu problemin psixoloji mexanizmlərinin açılmasını tələb edir. Tədqiqatlar göstərir ki, hər bir araşdırmalarda

dəyərlər özünəməxsus aspektdə şərh edilir [Əliyev B.H., Cəbbarov R.V. 2008, 134 s.; Əzimov Q.E. 2004, 338 s.; Həməzəyev M.Ə. 2003, 282 s.; Гинзбург М.Р. 1996, 42 с.].

A.Maslounun fikrincə, dəyər anlayışı «müxtəlif, çox vaxt aydın olmayan şeylərin saxlandığı böyük sandıqdır» [Маслоу А.Г. 1997, 430 с.]. Müəlliflərin bir çoxu bu anlayışın müxtəlif, çox vaxt birbaşa zidd olan əlamətlərini ayırırlar. Dəyərlər həm də psixologiyadan başqa digər elmlərə daxil edilir. Bundan başqa, dəyərlərin və dəyər istiqamətlərinin hansı nisbətdə olmasının birmənalı anlayışı yoxdur. Bu da tədqiqatlar üçün əlavə metodoloji çətinliklər yaradır.

Müxtəlif mənbələrdə dəyər istiqamətləri aşağıdakı kimi səciyyələndirilir: «Dəyər istiqamətləri şəxsiyyətin daxili strukturunun fərdin həyat təcrübəsi ilə, onun bütün həyəcanları ilə təsbit edilmiş və insan üçün əhəmiyyətli, mənalı olanları əhəmiyyətsiz, mənasız olanlardan ayıran ən vacib elementləridir. Formalaşan dəyər istiqamətləri toplusu şəxsiyyətin sabitliyini, müəyyən davranış və tələbatların və maraqların yönləndirilməsində ifadə edilən fəaliyyət tipinin varisliyini təmin edən özünəməxsus düşüncə vektorunu yaradır» [Фролова И.Т. 2001, 719 с.].

«Dəyər istiqamətləri fərd üçün əşyaların və ya sosial şəraitin müsbət və ya mənfi əhəmiyyətini ifadə edən anlayışdır. Onlar insanın müxtəlif maddi, mədəni, siyasi və əxlaqi dəyərlərə münasibətlərinin daxili əsasını ifadə edir» [Яковлевский М.Г. 1990, 494 с.]. Göründüyü kimi, dəyər istiqamətləri təhsil subyektlərinin bilavasitə onlar üçün vacib olan cəhətlərə münasibətləridir. Dəyər istiqamətlərinin dinamikasını bilməklə şəxsiyyətin formalaşdırılmasını, onun strukturunda aparıcı motivləri aydınlaşdırmaq mümkündür.

M.Kaqan dəyərin spesifikasiyasının təyin edilməsini onun subyekt və obyekt arasında xüsusi əlaqə tipi kimi təhlil edilməsi ilə əlaqələndirir. O, insanın fəaliyyətinin qurulmasında sistem yanaşmaya əsaslanır.

Müəllifin fikrincə, onun tam təsvirinə beş zəruri formanın nəzərdən keçirilməsi daxildir:

- 1) idrak;
- 2) dəyişmə;
- 3) bədii yaradıcılıq;
- 4) ünsiyyət;
- 5) dəyər.

Dəyər münasibətlərinin insanın fəaliyyətinin ümumi arxitektikasında tutduğu yer onunla təyin edilir ki, subyekt üçün obyektin əhəmiyyətinin aşkar edilməsi yalnız onun çərçivəsində baş verir [Гинзбург М.Р. 1996, 42 c.]. Bir tərəfdən, obyekt (dəyərlə eyniləşdirilməyən) subyekt üçün dəyər daşıyıcısı olur, digər tərəfdən, subyekt dəyərlərin qiymətləndirilməsinin və obyektin dəyərlərinin dərk edilməsinin subyektiv proseslərində onu müəyyən edir [Гинзбург М.Р. 1996, 42 c.]. Bu subyektiv proseslər M.Kaqan tərəfindən təklif edilən dəyər münasibətləri modeli çərçivəsində dəyər istiqamətləri adlandırılı bilər. Həmin münasibətlərin tədqiqi iki nöqteyi-nəzəri ehtimal edir: xarici və daxili.

Dəyər münasibətlərinə kənardan, sanki kənar müşahidəçi mövqeyindən baxılması onun necə «təşəkkülünün» və fəaliyyət göstərməsinin aydınlaşdırılmasını nəzərdə tutur. Dəyər münasibətlərinə daxildən, daxili müşahidəçi mövqeyindən baxılması isə subyektiv dərk etmə və qiymətləndirmə proseslərinin rekonstruksiyasını ehtimal edir, burada dəyər şüurla «qavranılır». Dəyər istiqamətlərinin təzahürlərinin müxtəlifliyini M.Kaqan onunla izah edir ki, o təkcə fərdi səviyyədə deyil, həm də qrupla qarşılıqlı əlaqədə olan subyektin müxtəlif dərk etmə səviyyələrində çıxış edə bilər.

D.A.Leontyev isə dəyərlərin başa düşülməsinə müxtəlif yanaşmaları sintez etməyə çalışmışdır [Круглов Б.С. 1978, 158 c.; Леонтьев Д. А. 2011, c. 11-12]. O, dəyərlərin təbiətinin və mahiyyətinin bütün məlum izahlarını altı mövqedə birləşdirmişdir.

1. Dəyərlər nəyinsə atributu kimi – dəyərlər müstəqil psixoloji hal kimi.

2. Dəyərlər konkret əşyalar kimi – dəyərlər

mücərrəd mahiyyətlər kimi.

3. Dəyərlər fərdi təbiətə malik sistemlər kimi – dəyərlər üstün fərdi təbiətə malik sistemlər kimi.

4. Dəyərlər universal və mütləq mahiyyətlər kimi – dəyərlər cəmiyyətin həyat fəaliyyəti cəhətlərinin və ictimai münasibətlərin açıq şəkildə əks olunduğu sosial hal kimi.

5. Dəyərlər sosial nəzarət mexanizmləri vasitəsilə daxildə «qoyulan», şəxsiyyətdən ayrılmış sosial tənzimləyicilər və yönləndirici kimi.

6. Dəyərlər birmənalı şəkildə başa düşülməsini və sözsüz riayət edilməsini tələb edən standart normalar və davranış qaydaları kimi – dəyərlər ideallar və ya lazımi, birmənalı göstərişlərə bərabərləşdirilməyən, yalnız fəaliyyətin konkret parametrlərini deyil, ümumi istiqamətini göstərən modellər kimi [Леонтьев Д.А. 1998, c. 13-25].

D.A.Leontyev dəyərlərin mövcudluğunun üç forması haqqında fikirlərini ifadə etməyə çalışmışdır. Onları aşağıdakı kimi qruplaşdırmaq olar:

1) İctimai şüurda formalaşan ictimai ideallar və ictimai həyatın mükəmməlliyi və müxtəlif sahələri haqqında ümumiləşdirilmiş təsəvvürlər forması kimi.

2) Bu idealların əməllərdə və ya konkret insanların əsərlərində predmet təcəssümü forması kimi.

3) Şəxsiyyəti öz fəaliyyətində ictimai dəyər ideallarının predmet təcəssümünə təhrik edən motivasiya strukturu forması kimi (lazımi model haqqında) [Леонтьев Д.А. 1998c. 13-25].

Dəyərlərin mövcudluğunun bu üç forması bir-biri ilə qarşılıqlı əlaqədədir. Sadələşdirilmiş şəkildə bu əlaqəni aşağıdakı şəkildə təsvir etmək olar: ictimai ideallar şəxsiyyət tərəfindən mənimsənilir və «lazımi model» kimi onu fəallığa təhrik etməyə başlayır. Bu prosesdə onların predmet təcəssümü baş verir. Öz növbəsində predmet təcəssümü bu və ya digər ictimai idealların sonsuz spiral üzrə irəli sürülməsi üçün əsasə çevrilir.

D.A.Leontyev sosial və şəxsiyyət dəyərlərini

ayırır. Sosial dəyərlər ictimai şüur səviyyəsində ideal obyektlər – ictimai ideallardır. Onlar hər hansı sahədə mükəmməllik meyarlarını əmələ gətirir, arzu olunan vəziyyətə doğru son istiqaməti göstərir. Şəxsiyyət dəyərləri isə ictimai idealların fərdi mövcudluq formasıdır.

D.A.Leontyev belə güman edirdi ki, dəyərlər şəxsiyyətin motivlərində ifadə edilir. Subyekt tərəfindən ictimai ideallar kimi dərk edilən, lakin bu zaman onun real davranışına heç bir təsir göstərməyən sosial dəyərlərdən fərqli olaraq şəxsiyyət dəyərləri şəxsi fəaliyyətin, motivasiyanın daxili tənzimləyiciləri olan emosional baxımdan mənimsənilmiş ideallardır [Леонтьев Д.А. 1998, с. 13-25].

Bu baxımdan təhsil subyektlərində dəyər istiqamətlərini formalaşdırmaq üçün motivasiya sisteminə üstünlük verilməlidir. Təhsil subyektlərində idrak motivlərinin inkişaf etdirilməsi dəyərlərin formalaşdırılmasına zəmin yaradır.

Bir məqamı da qeyd etmək lazımdır ki, şəxsiyyət dəyərləri və dəyər istiqamətləri eyni anlamda işlədilə bilməz. Dəyər istiqamətləri subyektin xüsusi dəyərləri haqqında təsəvvürləri kimi çıxış edir. Onların uyğun gəlməməsini bir çox tədqiqatlarda qeyd edilən, bəyan edilən və real mövcud dəyərlər arasında fərqlərin olması faktı təsdiq edir. Bu uyğunsuzluqların səbəbi onunla bağlıdır ki, əvvəla, şəxsiyyət dəyərləri sistemi hələ kifayət qədər formalaşmadığından, sistemə çevrilmədiyindən sistemli struktura malik deyil. İkincisi isə kifayət qədər inkişaf etməyən refleksiya və verbal respresentasiya vasitələrinə yiyələnməyin aşağı səviyyəsi ilə, psixoloji müdafiə mexanizminin işi ilə, onun təsiri altında həm real, həm də bəyan edilən dəyərlərin subyektiv əhəmiyyəti arta və ya azala bilər.

D.Leontyev dəyər istiqamətləri ilə yanaşı, dəyər haqqında təsəvvürlərin digər növlərini də ayırır. Onlara, məsələn, dəyər stereotipləri, subyektin gələcəkdə (dəyər perspektivi) və keçmişdəki (dəyər retrospektivi) dəyərlər haqqında təsəvvürləri, öz şəxsi dəyərlər sisteminin inkişafının son istiqaməti haqqında

təsəvvürlər kimi dəyər idealları, habelə ətrafdakı insanların dəyərlər haqqında təsəvvürləri də aid edilir. Ümumilikdə götürülən şəxsiyyət dəyərləri, dəyər istiqamətləri və digər dəyər təsəvvürləri subyekt səviyyəsində dəyər hallarının geniş təbəqəsini təşkil edir. Bu halların arasında məhz şəxsiyyət dəyərləri şəxsiyyətin «Mən»i ilə daha sıx bağlıdır. Ehtimal etmək olar ki, yalnız «Mən»ə (daha doğrusu, «Mən – idealın» məzmununa) daxil edilmək vasitəsilə şəxssiz üstün fərdi dəyərlər şəxsiyyət əhəmiyyətinə, mənaya və motivasiya gücünə malik ola bilər. Həmçinin onlar subyektin həyat dünyasının daxili və xarici fəallığında vacib rol oynayan əhəmiyyətli amillər ola bilər.

Bununla yanaşı, təsəvvür edilir ki, şəxsiyyət dəyərləri və dəyər istiqamətləri funksional vahid sistemdir. Onları sosial dəyərlərə dair subyektin eyni istiqamətinin iki səviyyəsi kimi başa düşmək olar.

D.Leontyevin yanaşmasında «şəxsiyyət dəyərləri» bu istiqamətin mövcudluq səviyyəsi ilə, «Dəyər istiqaməti» isə şəxsiyyət dəyərlərinin refleksiv təsəvvürü kimi onun refleksiv səviyyəsi ilə uyğunlaşır. Bu iki səviyyəni nəzərə almaqla «dəyər istiqaməti» termini ilə bu iki anlayışın hər ikisi adlandırıla bilər. Hər iki səviyyədə ona iki komponent daxildir: koqnitiv və motivasiya [Тихомандрицкая О.А., Дубовская Е.М. 1999, с. 80–90].

Dəyər istiqamətlərinin koqnitiv funksiyası ondan ibarətdir ki, onlar fərd üçün reallığın, situasiyaların, digər insanların, habelə özünün qiymətləndirilməsinin bəzi meyarları kimi çıxış edərək sosial idrak proseslərini şərtləndirir. Fərd dünyanı şəxsi dəyərlər prizması vasitəsilə dərk edir, buna görə də eyni hadisələrin və halların qavranılması müxtəlif insanlarda belə fərqlənir [Андреева Г.М. 2009, 305 с.].

Bundan başqa, artıq qeyd edildiyi kimi, dəyər istiqamətləri fəaliyyət motivi funksiyasını yerinə yetirir. Şəxsiyyət dəyərləri funksional olaraq tələbatlarla oxşardır, lakin onlardan nisbətən asılı olmayan motivasiya mənbəyidir. Belə ki, subyektin dünya ilə bilavasitə həyat münasibətləri forması olmaqla aktual tələblərin

və situasiyaların dinamikasını əks etdirir. Onlar insanı hər hansı bir fəaliyyəti həyata keçirməyə təhrik edir, itələyir, nəticədə, tələbatlar ödənilir və öz aktuallığını itirir. Dəyərlər açıq şəkildə bəşəriyyətin ümumi təcrübəsini ehtiva edən «lazımi model»i təmsil edərək praktik olaraq situasiya amillərindən asılı deyil, zəngin, davamlı və sabit motivasiya mənbələridir. Onlar tələbatlardan fərqli olaraq daxildən «təhrik etmir», sanki insanı özünə çəkməklə, onun hərəkətinin və inkişafının ümumi istiqamətini müəyyənləşdirir.

Tədqiqatçılar qeyd edir ki, mədəni dəyərlər həmişə bəzi variantlar şəklində verilmişdir. Buna görə də fərdi dəyər istiqamətləri həmişə bu variantlardan hər hansı birinin az və ya çox dərəcədə üstünlüyüdür. Bundan başqa, müxtəlif insanlarda dəyər istiqamətləri onların məzmununun interpretasiyası «daxili» və «xarici» amillərinin çoxluğu ilə təyin edilən vurğuların qoyulması ilə fərqlənir. Belə bir nəticə çıxarmaq olar ki, fərdi dəyərlər, cəmiyyətin dəyərlərinin konkretləşdirilməsidir. V.Franklin sözlərinə görə, «obyektiv dəyərlər konkret vəzifələrdir, gündəlik tələblər və fərdi vəzifələr formasına «çevrilir» [Франкл В. 1990, 367 c.].

Nəzərə almaq lazımdır ki, dəyərlərin insanların subyektiv dünyasında oynadığı rol nəzərə alaraq, onların diaqnostika vasitələri və metodlarının işlənilib hazırlanması ən vacib problemdir.

Q.Ollport, M.Rokiç, S.Şvarts, K.Klaxon və F.Klaxon bu sahəyə daha çox nəzərə cərpacaq töhfə vermişlər. Bu müəlliflərin yanaşmaları təkcə metodiki işlənməsi ilə deyil, (onların təklif etdiyi dəyər istiqamətlərinin ölçülməsi prosedurları geniş yayılmışdır) həm də konseptuallığı ilə fərqlənir.

Q. Ollport onların öyrənilməsinə empirik yanaşma ilə kifayət qədər mükəmməl nəzəri təsəvvürləri birləşdirən psixoloqlardan biri olmuşdur. O, fərdin başlıca həyat vəzifəsini dünya haqqında öz biliklərini nizamlamaq və sistemləşdirmək zərurəti hesab edir, bu meyli «koqnitiv məqsəd» anlayışı ilə qeyd edirdi. Bütün insanlar koqnitiv məqsədə malikdir,

lakin onun konkret şəkildə doldurulması ondan asılıdır ki, insan hansı dəyərlərə üstünlük verir. Beləliklə, Q.Ollport üçün məqsəd və dəyər anlayışı sinonim deyil.

O, E.Şpranger tərəfindən təklif edilən dəyər təsnifatını əsas kimi götürərək dəyərlərin altı əsas tipini ayırır: nəzəri, iqtisadi, estetik, siyasi, sosial və dini. Onlara müvafiq olaraq altı əsas şəxsiyyət tipi ayrılır. Hər bir insanda dəyərlərin bütün tiplərinə istiqamətlər ola bilər, lakin onlardan hansının üstün olmasından asılı olaraq müəyyən nisbətdə təzahür edir [Kluckhohn C. 1951. pp. 388-433].

Dəyər istiqamətlərinin öyrənilməsinə digər yanaşma M.Rokiçin adı ilə bağlıdır [Ros, M., Schwartz, S. H., & Surkiss, S. 1999, pp. 49-71]. O, dəyərləri şəxsiyyətin əqidə müxtəlifliyi kimi təyin edir. Onun fikrincə, insanın davranış tipləri və üstünlük verdiyi məqsədlər haqqında əqidəsini ifadə edən, müəyyən obyektə və ya situasiya ilə bağlı olmayan, müsbət və ya mənfi mücərrəd ideyalar dəyərlər adlanır.

M.Rokiçə görə dəyərlərin aşağıdakı xüsusiyyətləri var:

1) Əhəmiyyətli dəyərlərin ümumi sayı çox deyil;

2) Bütün insanlar oxşar, lakin hər kəs üçün müxtəlif əhəmiyyəti olan dəyərlərə malikdir;

3) Bütün dəyərlər sistemə malikdir;

4) İnsan dəyərlərinin mənbəyi mədəniyyətdən, cəmiyyətdən, sosial institutlardan, şəxsiyyətdən qaynaqlanır;

5) Dəyərlər bir çox elmlərin tədqiqat predmeti olan fenomenlərə təsir edir. M.Rokiçin konsepsiyasında bütün dəyərlər terminal və instrumental dəyərlərə bölünür. Terminal dəyərlər fərdi şəkildə mövcud olmanın hər hansı sonuncu məqsədinin ona çatmağa çalışdığı əqidələrdir. Instrumental dəyərlər şəxsiyyətin hər hansı hərəkət tərzinin və ya xüsusiyyətinin istənilən situasiyalarda üstün olması barədə əqidələrdir. İnsanların dəyərlərə bəslədiyi münasibətləri təhlil edərək M.Rokiç mövcud olan dəyərlər əsasında 18 terminal və eyni sayda instrumental dəyərlər müəyyən etdi ki, məhz onun əsasında xüsusi metodika yaradıldı.

Qeyd etmək lazımdır ki, dəyər istiqamətlərinin ölçülməsi proseduru dəyərlərin hər bir siyahısının sıralanmasından ibarətdir. Ş.Şvarts və U.Bilski tərəfindən işlənib hazırlanmış dəyər istiqamətlərinin tədqiqat metodikası ilkin olaraq müxtəlif mədəniyyətlərdə dəyərlərin öyrənilməsinə yönəlmişdir. Bu konsepsiyada dəyərlər insanın öz hərəkətlərinin, habelə digər insanların hərəkətlərinin və hadisələrin bəzi seçim və qiymətləndirmə meyarları kimi nəzərdən keçirilir.

Dəyərlərin öyrənilməsində daha bir istiqamət K.Klaxon yanaşması ilə bağlıdır. Onun məqsədi əvvəlcədən dəyərlərin rolunu bu mədəniyyətdə şəxsiyyətin integrasiyası amili kimi aydınlaşdırmaqdan ibarət idi. K.Klaxon dəyərləri aşağıdakı kimi səciyyələndirir: «Dəyərlər fərd və ya fərdlər qrupu üçün arzu olunan haqqında xarakterik, dərk edilən və ya dərk edilməyən təsəvvüddür, o hərəkətlərin mümkün vasitə və üsulları nəzərə almaqla məqsədlərin seçimini təyin edir» [Rokeach, M. 1973].

Dəyərlərin belə izahı ilə öz növbəsində, dəyər istiqaməti anlayışı bağlıdır. K.Klaxon onu «təbiətin ümumiləşdirilmiş konsepsiyası, insanın orada yeri, insanın insana münasibəti, şəxsiyyətlərarası münasibətlərdə arzu edilən və arzu edilməz və ətraf mühitlə münasibətdə bütünlükdə insanların davranışını müəyyən edən konsepsiya kimi» səciyyələndirir [Rokeach, M. 1973].

K.Klaxona görə, dəyər istiqamətləri dəyər üstünlüklərinin binar (ikili) mövqelər sistemidir. Öz məzmununa görə onlar fəlsəfi mücərrədlikdir – insan təcrübəsinin son hədd pillələri, insan təbiətinin son təzahürləridir. Mədəniyyətin dəyər dominantları dəyər istiqamətinin bu və ya digər qütbünü vurğulayır.

K.Klaxon dəyərlərin sistemləşdirilməsinə dair öz üsulunu və müvafiq test təklif etmişdir. Onun ideyaları sonradan F.Strodbekin əsərlərində inkişaf etdirilmişdir. Onlar belə bir müddəə formalaşdırdılar ki, «məhdud sayda ümumi insan problemləri mövcuddur. Bütün insanlar hər dövrdə hər hansı qərar qəbul etməlidirlər. Bu problemlərin həllinin

müxtəlifliyinə baxmayaraq onlar təsadüfi deyil və sayları məhdud deyil» [Rokeach, M. 1973].

Nəzərdən keçirilən konsepsiyalar dəyər istiqamətlərinin təyin edilməsinin müxtəlif variantlarını nümayiş etdirir. Onlardan bəziləri, başlıca olaraq dəyərlərin həyatın iyerarxik təşkil edilmiş əsas prinsiplər sistemi kimi başa düşülməsinə, digərləri isə dəyər istiqamətinin müəyyən məna sistemi kimi nəzərdən keçirilməsinə əsaslanır. Belə izah onun bəzi qrup və ya dəyərlər sinfinin daxilində diferensiasiya üsulu kimi təyini ilə uyğunlaşır. Hər iki yanaşmanı məlum dərəcədə birləşdirməyə çalışan konsepsiyalar da mövcuddur.

Nəticə

«Dəyər» və «dəyər istiqaməti» anlayışlarının nəzərdən keçirilməsinə yekunlaşdıraraq belə bir nəticə çıxarmaq olar ki, psixoloji fenomen kimi dəyər istiqamətləri sosial dəyərlərdən törəmədir və onlar konkret insan tərəfindən mənimsənilmənin məhsulu kimi təqdim edilir. Dəyər istiqamətləri öz real inkişaf və fəaliyyətində «varlıq» və «refleksiv» əks olunma səviyyələrində çıxış edir və ona koqnitiv və motivasiya aspektləri daxildir. Onlar həm insanın ətraf mühiti qavrama və dərk etmə proseslərində iştirak edir, həm də fəaliyyət motivasiyasında vacib rol oynayır. Şəxsiyyətin məna strukturu kimi dəyər istiqamətləri fərdin «Mən» – konsepsiyasının bir hissəsidir. O həm dəyər sistemi, həm də hər dəyərin daxili məzmununu təşkil edən məna sistemi kimi çıxış edə bilər.

D.Leontyev tərəfindən işlənib hazırlanmış dəyərlərin başa düşülməsinin belə modeli təsəvvürləri «Mən-ideal» ilə bağlayaraq əhəmiyyətli dərəcədə konkretləşdirməyə imkan verir. Təhlil edilən yanaşmalar təhsilə dəyər istiqamətinin psixoloji öyrənilmə sahəsini daha dəqiq müəyyənləşdirməyə və təlim subyekti problemi kontekstində öyrənilməli aspekti ayırd etməyə imkan verir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. (2003) Psixologiya. Bakı. s. 540.
2. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. (2003) Sosial psixologiya. Bakı: Qapp, Poliqraf korporasiyası. s. 365.
3. Əliyev B.H., Cabbarov R.V. (2008) Təhsildə şəxsiyyət problemi. Bakı: Təhsil. s. 134.
4. Əlizadə Ə.Ə. (1998) Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri. Bakı: Ozan. s. 368.
5. Əzimov Q.Ə. (2004) Psixi inkişaf və tərbiyənin müasir problemləri. Bakı: ADPU. s. 338.
6. Həmzəyev M.Ə. (2003) Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları. Bakı: Adiloğlu. s. 282.
7. Qədirov Ə.Ə. (2002) Yaş psixologiyası. Bakı: Maarif. s. 386.
8. Mustafayev M.H. (2005) Gənclərin mənəvi inkişafının bəzi sosial-psixoloji məsələləri. Psixol. elm. nam. alimlik dərəcəsi almaq üçün dis. avtoref. Bakı. s. 18.
9. Алиева К.Р. (2008) Психология формирования творческого потенциала личности. Баку. с. 176.
10. Андреева Г.М. (2009) Психология социального познания: учеб. пособие /3-е изд., перераб. и доп. М.: Аспект Пресс. с. 305.
11. Гинзбург М.Р. (1996) Психология личностного самоопределения / Автореферат дисс. докт. психологич. наук. М.: ПИ РАО. с. 42.
12. Коган М.С. (1997) Философская теория ценности. СПб: ТОО, ТК Петрополис. с. 205.
13. Круглов Б.С. (1978) Психологические особенности отношения старшеклассников к правовым нормам: Дис. канд. психол. Наук. М. 158 с.
14. Леонтьев Д.А. (1998) Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психол. обозрение. № 1., с. 13-25.
15. Леонтьев Д.А. (2011) Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. № 1, с. 11-12.
16. Маслоу А.Г. (1997) Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. СПб.: Евразия. с. 430.
17. Психологический словарь. (1990) / Под. Общ. ред.А.В. Петровского, М.Г.Ярошевского. М.: Политзад. с. 494.
18. Развитие субъекта образование. (2005) / под.ред. Е.Д.Божович. М.: ПЕР СЭ. с. 400.
19. Социологический словарь. (1991) / [Сост. А. Н. Елсуков, К. В. Шульга]. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Университетское. с. 528.
20. Сеидов С.И. (2009) Феноменология творчества (История, Парадоксы, Личность). Баку: Чашыоглу. с. 304.
21. Тихомандрицкая О.А., Дубовская Е.М. (1999) Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы. (Методические аспекты) // Мир психологии. Т.3, с. 80–90.
22. Философский словарь. (2001) /Под ред. Фролова И.Т. М.: Республика. с. 719.
23. Франкл В. (1990) Человек в поисках смысла. М.: Прогресс. 367 с.
24. Kluckhohn, C. (1951) Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification // In T. Parsons & E. Shils (Eds.), Toward a general theory of action. Cambridge, MA: Harvard University Press. pp. 388-433.
25. Rokeach, M. (1973) The nature of human values. New York: Free Press.
26. Ros, M., Schwartz, S.H., & Surkiss, S. (1999) Basic Individual values, work values, and the meaning of work // Applied Psychology: An International Review. 48. pp. 49-71.

İnkişaf geriliyi olan uşaqların valideynləri ilə aparılan psixoloji təlimin nəticələrinin təhlili: sistematik baxış

Alev Elmas

Müəllif:

Alev ELMAS,
Üsküdar Universiteti
Sosial Elmlər İnstitutunun
psixologiya kafedrasının
doktorantı.
E-mail: elmasalevelmas@gmail.com

Açar sözlər:

Şüurlu anlama, MBSR, valideyn, inkişaf geriliyi, stress.

Annotasiya. İnkişafdan geri qalmış uşaqların valideynlərində normal inkişaf edən uşaqların valideynlərinə nisbətən daha yüksək əsəbi vəziyyət və narahatlıq müşahidə olunur. Belə valideynlərdə geniş formada rast gəlinən depressiya, həyatdan bezmək və yaşamaq həvəsinin azalması uşaqlarının vəziyyəti ilə əlaqədardır. Diqqətin artırılmasına yönələn stress atılması təlimi valideynlərdə stress və qorxunun idarə edilməsi qabiliyyətini formalaşdırır, onların şəxsi həyatında və uşaqları ilə münasibətlərində əhəmiyyətli rol oynayır. Bununla da, daha diqqətli və mülayim şəkildə valideynlik bacarıqlarının yenidən bərpa olunmasına zəmin yaranır. Məqalədə məqsəd inkişaf geriliyi olan uşaqların valideynləri ilə aparılan psixoloji təliminin valideyn stresinə təsirlərinin, uşaqlardakı davranış dəyişikliyinə və valideyn-uşaq münasibətlərinin araşdırılmasına xidmət edən tədqiqatların sistematik olaraq nəzərdən keçirilməsidir. Belə təlimlərdə valideynlərin əsəbinin və narahatlığının azalması, uşaqlarının davranışlarında müsbət meyillərin çoxalması, habelə valideyn-uşaq münasibətlərində yaxşılaşma müşahidə olunur.

DOI:

Məqaləyə istinad: Elmas A. (2018) *İnkişaf geriliyi olan uşaqların valideynləri ilə aparılan psixoloji təlimin nəticələrinin təhlili: sistematik baxış*. «Azərbaycan məktəbi». № 4 (685), səh. 83–92

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 16.10.2018; Qəbul edilib: 20.11.2018

Gelişimsel Geriliği Olan Çocukların Ebeveynleriyle Yapılan Dikkat Temelli Stres Yönetme Eğitiminin Sonuçlarının Araştırılması: Sistemik Bir Gözden Geçirme

Alev Elmas

Yazar:

Alev Elmas,
Üsküdar Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Psikoloji Bölümü
Doktorantı.
E-mail: elmasalevelmas@gmail.com

Özet. Gelişim geriliği olan çocukların ebeveynlerinde, normal gelişim seyreden çocukların ebeveynlerine oranla daha yüksek stress ve anksiyete görülmektedir. Bu ebeveynlerde yaygın olarak yaşanan depresyon, yaşam doyumu ve yaşam kalitesinde azalma ile sağlıksız aile işlevlerinin bu sonuçlarla bağlantılı olduğu izlenmiştir. Dikkat temelli stress düşürme eğitimi; stres ve anksiyeteyi yönetme becerileri kazandırarak, ebeveynlerin kişisel yaşamlarında ve çocuklarıyla ilişkilerde sürdürülebilir bir iyi oluşu hedefler. Böylece daha özenli, daha az reaktif ve daha izin verici şekilde ebeveynlik becerilerinin yeniden düzenlenebileceği bir zemin sağlar. Bu çalışmada, gelişim geriliği olan çocukların ebeveynleriyle yapılan, dikkat temelli stress düşürme eğitiminin, ebeveyn stresine etkileri ile dolaylı olarak çocuklardaki davranış değişimi ve ebeveyn-çocuk ilişkisindeki bağlantılarını araştıran makalelerin sistemik olarak gözden geçirilmesi amaçlanmaktadır. Literatür çalışmalarına ait bulgular; dikkat temelli stress düşürme eğitimini tamamlayan ebeveynlerin, stress ve anksiyete seviyelerinin düştüğü ve çocuklarındaki uyumsuz davranışlarda azalma ile aralarındaki ilişkide iyileşme gözlemlendiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler:

Bilinçli Farkındalık, MBSR, Ebeveyn, Gelişim Geriliği, Stres.

DOI:

Makaleden alıntı:

Elmas A. (2018) *Gelişimsel Geriliği Olan Çocukların Ebeveynleriyle Yapılan Dikkat Temelli Stres Yönetme Eğitiminin Sonuçlarının Araştırılması: Sistemik Bir Gözden Geçirme*. «Azərbaycan məktəbi». № 4 (685), s. 83–92.

Makale Tarihçesi

Gönderim Tarihi: 16.10.2018 ; Kabul Tarihi: 20.11.2018

Giriş

Çocuk gelişim testleri, çocuğun güçlü ve zayıf yanları konusunda bize bir perspektif sunar. Gelişim çok boyutludur ve bu testlerde çocuk genellikle beş gelişim alanında değerlendirilir. (Anlar, B. & Yalaz, K.,1996). Fiziksel gelişimine, ince ve kaba motor becerileri açısından bakılırken, iletişim becerileri konuşma ve dil gelişimi açısından değerlendirilir. Bilişsel alanda ve sosyo-duygusal gelişim alanlarındaki becerileri kontrol edilirken öz bakım becerileri de gözden geçirilir. Çocuğun yeterlilik alanları normal ölçütleriyle karşılaştırılarak, olası bir erken müdahale ve özel eğitim ihtiyacına bakılır. Amaç; herhangi bir alanda geriliği tespit edilen çocuk için, ihtiyaçlarıyla doğru orantılı bir tedavi planı oluşturulmasıdır. Gelişim geriliği (GG) görülen çocuk için yönlendirme, tedavi ve destek süreci böylece başlar. Prosedürde bu şekilde işleyen sistem, ebeveynler için büyük bir korku, hayal kırıklığı ve acı alanıdır. Çoğu kez aileler, henüz tedavi planına bile başlamadan tereddütler, inkarlar, bugün ne yapılacağına, gelecekte çocuğu ve kendilerini neyin bekleyeceğine dair anksiyete ve stres içinde kalır. Ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili yaşadığı zorlayıcı duygular, kişisel yaşamlarıyla beraber çift ve tüm ailenin ilişkilerini de etkiler. Böylece ebeveynlerin çocukla günlük hayatta yaşadığı zorlanmalara, davranış sorunlarına, ebeveynlerin yoğun duygulara neden olan iç dinamikleri de karışır ve karşılıklı bir etkileşimle, süreç hem çocuk hem de ebeveynler açısından daha zor bir tabloya dönüşür. Gelişim geriliği (GG) olan çocuklar, normal gelişen çocuklara oranla daha fazla davranış sorunu gösterirler. Müdahale planında öncelik, çocuğun ihtiyacı olan alanlarda gelişimine ve psiko-sosyal alanına destek vermek şeklindedir. (Baker ve ark.2003) Ailelere genellikle konu hakkında bilgi vermek ve ortak paylaşım gruplarına katılma dışında bir psiko- sosyal destek planlanmaz. Yapılan araştırmalar çocuğun davranış sorunlarıyla, ebeveyn stres arasında karşılıklı bir etkileşim bulmuşlardır (Baker ve ark. 2003; Neece ve

ark., 2012). Ebeveyn stresine yapılan müdahaleler içinde en etkin sonuçlar, Hastings ve Beck (2004)'in araştırmalarına göre; bilişsel davranışçı yöntemle çalışılmış gruplarda ortaya çıkmıştır. Alan çalışanlarına sonraki araştırma ve çalışmalar için temel oluşturmuş ve yeni yöntemler konusunda cesaretlendirmiştir. Son yirmi yıldır yoğunlaşan bilişsel davranışçı metod çerçevesinde yer alan, dikkat temelli stres azaltma çalışmaları az sayıda da olsa GG olan çocuk ebeveynleriyle çalışmalar yapmıştır ve sonuçlar oldukça teşvik edici bulunmuştur. Bu çalışmada GG olan çocukların ebeveynleriyle dikkat temelli stres yönetme programı (MBSR) kullanılarak yapılmış araştırmaları inceleyeceğiz. MBSR 'ın ebeveyn stres düzeyine etkisini, MBSR eğitiminden sonra anne çocuk ilişkisini ve çocuklardaki olası sonuçlarına sırayla bakacağız. Bunun öncesinde de dikkat temelli çalışmalar ve bunların kullanımını ele alacağız.

Yöntem

Bu çalışmada GG olan çocuklara sahip ebeveynlerle yapılan MBSR eğitiminin ebeveynler üzerindeki sonuçlarına bakılmıştır. İkincil etki olarak çocuklarla ebeveynlerinin ilişkileri ve çocuklar üzerindeki etkileri dikkate alınmıştır. MBSR eğitiminin sözkonusu etkililiğini değerlendirmek için, EBSCOhost, PubMed ve Google Akademik veri tabanlarında 2008-2018 yılları arasında yayınlanan İngilizce makaleler taranmıştır. Taramada; mindfulness, MBSR, parents, developmental delay, stress anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan makalelerdeki örneklemeler; gelişimsel gerilik taşıyan erken çocukluk dönemi ebeveynleri olmak, MBSR dışında ebeveyn eğitimi almamış olmak kriterlerince elenmiştir ve ölçütleri karşılayan 4 makale bu çalışmaya dahil edilmiştir.

Bulgular

Çalışmada yer alan araştırmalara ilişkin bilgiler Tablo 1' de yapılış tarih sırasına göre verilmiştir.

1. Dikkat Temelli Psikolojik Destek Çalışmaları

1.1. Yönlendirilmiş Dikkat

Dikkat yönlendirilebilir bir beceridir. Günlük yaşamda dikkatimizi yönlendirmeyi seçtiğimiz anlar dışında zihnimiz bizim doğrudan kontrolümüz dışında pek çok düşünceyle dolar. Çünkü yönlendirmesiz olduğunda dikkatimiz o an karşılaştığı uyaranlarla ortaya çıkan anılar, duygu ve düşünceler çerçevesinde gezinir. Bu olağan bir yaşam durumudur. Fakat yoğun duygular yaşadığımızda, bu anılar ve erken dönem deneyimlerimiz çeşitli kişisel korunma stratejileriyle günlük yaşamı algılayış biçimimizi uyarlar. (Soygüt & Çakır, 2009, s. 144) İşe yarayan başa çıkma stratejileri öğrenme yoluyla uyaranları algılama şemalarına dönüşür. Geçmişte işe yaramış bu şemalar zamanla işlevsizleşebilir ve bu işlevsiz şemalarla yaşamı algıladığımızda, bugün başetmemiz daha zor durumlarla karşı karşıya kalabiliriz. Zihnimiz bizim için güçlü olumsuz duygular yaratan süreçlerden kaçınma çabasıdayken, daha yoğun dikkat sorunları yaşarız ve sürekli geçmiş-gelecek arasında şimdiki anı, dolayısıyla hayatı kaçıırız. Harvard Üniversitesince yapılmış bir araştırmaya göre uyanık kaldığımız zamanın yarısını, geçmişte yaşadığımız yada gelecekte yaşayabileceğimiz olumsuz düşüncelerle geçiriyoruz (Wax 2016, ss. 194-195). Medial prefrontal kortekste bulunan yapı beynimizdeki “ben” düşüncelerini yaratan alandır ve bu düşünceye bağlı zihinsel uçuşmaları oluşturur. Yapılan araştırmada; yönlendirilmiş dikkat çalışmalarının medial prefrontal kortekste aktiviteyi düşürdüğü ve kendimizi gözlemlemede bize destek veren lateral prefrontal korteksi harekete geçirerek şimdiye geri dönmemizi arttırdığı görülmüştür. (Wax 2016, ss. 194-195) Düşünceleri rumine ederken, zihnimizi duyumlardan uzaklaştırır ve düşüncelerle soyutlamalara sürükleriz. Bununla mücadele edebilmek için otomatik tepkilerimizi farkederek yönlendirebilecek dikkat seviyesine ihtiyaç duyarız. (Williams

vd.,2017, s. 73) Dikkatimizi odaklamakla, stresli durumlarla başetme becerimiz arasında önemli bir ilişki vardır. Dikkat temelli çalışmaların, insulayı geliştirerek içe bakışı derinleştirdiği, duyguların daha fazla farkına vararak onları düzenlemenin arttığı, oto kontrolde gelişmenin olduğu, zihni sessizleştirerek yüksek kaygıyı azalttığı, düşünceyi düzenlemeye fırsat vererek otomatik davranışlarda ve tepkisellikte düşüş görüldüğü son 20 yıllık bulgularla gösterilmiştir. (Wax 2016, sf 191-192) Victor Frankl uyaranla tepki arasında bir boşluk olduğunu ve bizi özgürleştirenin otomatik tepkiler vermek yerine, bu boşlukta seçim yapma gücümüzde saklı olduğundan söz eder. (Frankl, 1998, s. 125) Bu bağlamda bizi zorlayan durumlardan özgürleşmenin bir yolu olarak da dikkati yönlendirme becerilerimizin gelişmesine ihtiyaç duyarız.

1.2. Dikkat Temelli Stresi Düşürme Programı – MBSR

Dikkati yönlendirme yüzlerce yıllık bir gelenektir ve 1970 lerden itibaren yapılan uyarılma çalışmalarıyla pek çok dikkatlilik çalışması oluşturulmuştur. Bu araştırmada MBSR yöntemini seçmemizdeki amaç, deneyimsel bu tecrübenin MBSR sisteminde, yapılandırılmış ve farklı kültürlerde denenmiş bir anlayış ve teknik olmasından kanaklanır. Dikkate Dayalı Stres Azaltma (MBSR) Programı, 1979 yılında John Kabat Zinn tarafından stres, ağrı ve hastalıklarla başedebilmek için geliştirilmiştir. Program temelde Doğu bilgeliğinden feyz almış, fakat ne dini ne de ezoterik herhangi bir içeriği bulunmayan, dikkatlilik meditasyonuna dayanan, sistematik, deneyimsel ve yapılandırılmış bir beceri ve anlayış eğitimidir. MBSR'nin temel amacı insanların günlük stres ve zorlanmalarla başetmelerini sağlayarak kişisel kabul, özşefkat ve yaşam doyumlarını arttırmaktır. (Santorelli ve ark. 2017) MBSR 8 hafta süren, toplam 31 saat doğrudan öğretimden, 6 saatlik bir geri çekilmeden ve günlük ev ödevlerinden oluşmaktadır. (Santorelli ve ark. 2014) İçeriğinde; dikkati yön-

lendirmede kullanılan yönergeli meditasyon, pasif yoga, beden taraması, diqqət odaklı yürümə və sesli yönergələr içeren günlük ödev çalışmaları gibi etkinlikler bulunmaktadır. (Chaskalson, 2014) Dr. Jon Kabat Zinn tarafından hazırlanmış uygulama kitabında MBSR'ı oluşturan üç temel faktörden söz eder:

1. Günlük yaşamdaki farkındalık uygulamaları;
2. Tekrar edilmesi gereken, bu nedenle kontratta da bulunan ödevler;
3. Eğitim grubunda genel ve ikili grup halindeki paylaşım (Kabat-Zinn, J. 2013).

Son yıllarda yapılan MBSR hakkındaki araştırmaların sonuçları, Amerika'daki tüm tıp fakültelerinde uygulama grupları ve merkezleri açılacak kadar ilgi ve prestij kazandırmıştır. İngiltere "Mindfull Nation U.K." 1995 raporuna göre devlet politikası olarak sağlık, eğitim, iş verimini arttırma ve suçu önlemede diqqət temelli çalışmalar ve MBSR projeleri kullanılmaktadır. (Report M.A.P.P.G., 2015) Jha ve arkadaşlarının yaptığı kontrol gruplu araştırmada, hayatında ilk kez diqqətlik çalışmasına katılarak MBSR eğitimi alan grup, uzun zamandır meditasyon çalışması yapan ve araştırma sürecinde 1 ay boyunca günde 10-12 saat meditasyon uygulayan geri çekilme gruplarının, öncesi ve sonrası FMRI sonuçlarını karşılaştırmıştır. (Jha ve ark.,2007) Çalışma verilerine göre MBSR uygulamış grupta; "görev, uyarıcı veya açık diqqətli taleplerin yokluğunda dorsal diqqət ağını içeren tüm bölgelerde FMRI sinyalinin spontan dalgalanmalarındaki korelasyonlar birbiriyle oldukça ilişkili idi. Buna ek olarak, ventral diqqət sistemi içeren alt bölgeler arasında spontan korelasyonlarda benzer bir tutarlılık gözlemlendi. Bir spekülasyon, kısa süreli olsa bile meditasyon uygulamasının iç dinamiklerini değiştirerek bu diqqət sistemlerinin varsayılan işleyişini değiştirebileceğidir." (Jha ve ark.,2007) Böylece, diqqət merkezli çalışmaların, diqqətin alt segmentlerinin organizasyonunu geliştirerek, buna bağlı davranış reaksiyonlarının arttırılabileceği düşünülmüştür. (Jha ve ark.,2007) MBSR eğitimi alan gruptaki

katılımcılarda diqqət fonksiyonlarını endojen olarak yönetebilme artmıştır. (Jha ve ark.,2007)

1.3. Mbsr Eğitiminin Ebeveyn Stres Düzeyine Etkisini

Myla ve Jon Kabat Zinn'in diqqət merkezli ebeveynlik çalışmalarını anlattıkları kitapta «diqqət çekici ebeveynlik, yalnızca önemli olduğu için değil, ebeveynlik konusundaki bilinçli katılımımızın neredeyse bizim için en önemli şey olduğu için, yeni bir farkındalık ve niyetle ebeveynlik olanaklarını, yararlarını ve zorluklarını uyandırmamız için bizi çağırıyor.» demiştir (Kabat-Zinn ve Kabat-Zinn, 1997, s.22). Ebeveynlik ciddi sorumluluklar getiren ve zaman zaman da zorlayıcı bir deneyimdir. Çoğu zaman, insanlar içsel dinamiklerimiz tarafından nasıl yönlendirildiğimizi farketmeden, ailesel aktarımla edindikleri ebeveynlik yöntemlerini kullanırlar. Ancak istemedikleri sonuçlar doğduğunda, bu durumla yüzleşebilecek bir fırsat doğar. Böyle zamanlar iç hesaplaşmaların, suçluluk ya da öfke gibi olumsuz duyguların yükseldiği zamanlardır, buna rağmen sonrasında düşünmek ve otomatik düşünceleri farketme olanağı doğabilir. Farkındalığın otomatik davranışları değiştirmesi de, zaman ve çaba gerektirir.

Diqqət temelli çalışmalar ebeveynlere uyarıcı ve tepki arasında bir süre kazandırır. Böylece çocukla ilişkide davranışlarını seçme şansları artar. Ebeveynler kişisel denetimlerini daha kolay yapabildikleri bir zeminde, çocuğu daha rahat dinleyip, onunla etkileşimde kontrol hissine izin vererek, aralarında daha otantik ve kabul edici bir ilişki gelişmesi olanak sağlayabilirler. Genelde yapılan çalışmalar ebeveynlik eğitimlerini de içeren diqqətlik çalışmalarından oluşmaktadır. Ebeveynlerle yapılan MBSR çalışmasında odak, ebeveynin kişisel stresidir.

Yıl	Yazar	Çalışmanın Adı	Tür	Veri Toplama Aracı	Örneklem	Bulgular
2013	Alicia Bazzano Christiane Wolfe Lidia Zylowska Steven Wang Erica Schuster Christopher Barrett Danise Lehrer	Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) for Parents and Caregivers of Individuals with Developmental Disabilities: A Community-Based Approach	Makale	Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) Perceived Stress Scale (PSS-10) Parental Stress Scale (ParentSS) Ryff's Psychological Well-Being Scales (PWB) Self-Compassion Scale (SCS)	GG olan ve yaş ortalaması verilmemiş çocukların, 66 ebeveyn ve birincil bakım verenleri	MBSR alan GG'li olan çocukların ebeveyn ve bakıcılarında görülen streste azalma, yaşam doyumunda artma, kendine merhamet ve esenlikte artış bulunmuştur.
2013	Cameron L. Neece	Mindfulness-Based Stress Reduction for Parents of Young Children with Developmental Delays: Implications for Parental Mental Health and Child Behavior Problems	Makale	The Parenting Stress Index-Short Form (PSI-SF) Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) Measure of Subjective Units of Parenting Satisfaction (SUPS)	2,5 - 5 yaş arasında çocuklarında GG olan Loma Linda Üniversitesi Stres Ebeveynliği Dikkat Edilecek Bilinci (MAPS) projesine katılan 46 ebeveyn	MBSR alan ebeveynlerdeki stresin düşmesi ve çocuk davranış sonuçları arasında işlemsel bir ilişki vardır.
2015	Lisa R. Roberts Cameron L. Neece	Feasibility of Mindfulness-Based Stress Reduction Intervention for Parents of Children with Developmental Delays	Makale	Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) Gilliam Autism Rating Scale Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ)	2,5 - 5 yaş arasında çocuklarında GG olan 43 anne yer alıyordu.	MBSR uygulamalarının, GG'li çocukların ebeveynleride sıklıkla yaşanan yüksek stres ve anksiyeteyi hafifletmek için etkinliği vardır.
2015	P. Minnes, A. Perry J. A. Weiss	Predictors of distress and well-being in parents of young children with developmental delays and disabilities: the importance of parent perceptions	Makale	Families and Children Study (FACS) Standard scores on the Scales of Independent Behavior-Revised Early Development Form (SIB-R) Brief COPE Parenting Stress Index Short Form (PSI/SF) The Positive Gain Scale (PGS) Family Empowerment Scale	Yaş ortalaması 4,9 olan GG'li çocukları olan 155 ebeveyn	Çocuklarında GG bulunan ebeveynlerdeki yoğun stres ve yaşam doyumunda azalma ile başa çıkmada MBSR uygulamaları ebeveyn güçlendirme olarak ortaya çıktı.
2015	Andrea C. Lewallen Cameron L. Neece	Improved Social Skills in Children with Developmental Delays After Parent Participation in MBSR: The Role of Parent-Child Relational Factors	Makale	Eyberg Child Behavior Inventory (ECBI) Parenting Relationship Questionnaire (PRQ) Social Skills Improvement System (SSIS)	2,5 - 5 yaş aralığındaki çocuklarında, GG olan 24 ebeveyn, öğretmenleri	MBSR alan ebeveynlerde, stres düzeylerinde azalma ile empatide, kendini kontrolde artma ile çocuğun sosyal becerilerinde pozitif değişim bulunmuştur.

2. MBSR Araştırmalarının Değerlendirilmesi

Tablo 1 de verilmiş olan dört araştırmının tamamı Amerika Birleşik Devletlerinde yapılmıştır. Bunlardan üçü, Loma Linda Üniversitesindeki MAPS projesi sürecinde, farklı zamanlarda yapılan araştırmalardır.

“Gelişim engelli bireylerin ebeveynleri ve bakıcıları için dikkatli stres azaltma (MBSR): Topluma dayalı bir yaklaşım” makalesinde ifade edilen araştırma MBSR programının gelişim engelli olan çocukların, birincil bakıcılarındaki stres ve iyi oluşa etkilerini değerlendirmiştir. Amaç; gelişimsel engelli çocukların birincil bakım verenleri için bir MBSR uyarlaması oluşturmak ve erken çocukluk dönemine etkilerini araştırmaktır. 66 denekle oluşturduğu örneklem grubundaki etkinlik ön ve son testlerle ölçümlenmiş. Nitel değerlendirme kullanılmış ve eğitim sonrası görüşmelerle tamamlanmıştır. Ayrıca programın ardından iki aylık takip için 39 katılımcıya ulaşmıştır. MBSR müdahalesi sonrasındaki ilk testte etkinlik oranı % 20, 2 ay sonraki çalışmada % 25 oranındadır. Ayrıca ebeveynlerdeki farkındalık düzeyinde % 15 artma, ebeveyn stresinde % 20 ile algılanan stres düzeyinde % 33 azalma görülmüştür. Özşefkat % 20, zindelik ise % 9 yükselmiştir. Bu sonuçlara göre MBSR programı, gelişim engelli çocukların birincil bakım verenleri için stres azaltmak ve yaşam kalitesini yükseltmek için etkin bir müdahale olma olasılığı taşır (Bazzano, vd., 2018).

Loma Linda Üniversitesindeki “PRO-Parenting” projesinin direktörü olan Dr. Cameron L. Neece tarafından yapılan araştırmayı “Gelişimsel gecikmesi olan çocukların ebeveynleri için dikkat temelli stres azaltımının ebeveyn akıl sağlığı ve çocuk davranış sorunlarına etkileri” nde anlatılır. GG olan, 2,5 – 5 yaş arasında yer alan çocukların ebeveynleriyle yapılan çalışmanın örnekleme 46 kişidir. Kontrol grubuyla yapılmış çalışma ön ve son testlerle verileri ölçümlemiştir. Çocuk davranış kontrol listesiyle, müdahale sonrası çocuklardaki olası

değişimi de kaydedilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre MBSR uygulaması sonrasında, ebeveynlik stresinde % 25 ve Depresyonda % 18.5 azalma, algılanan ebeveynlik memnuniyetinde % 35.6, yaşam doyumunda da anlamlı değişiklik bildirilmiştir. Ayrıca herhangi bir müdahale olmaksızın çocuklardaki DEHB semptomlarında % 29.9 azalma, dikkatte % 18.4 artma bulunmuştur. Bu araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin aldıkları MBSR anlamlı derecede etkindir. Ayrıca dolaylı olarak çocuk sorunlarında da destekçi olma olasılığı taşımaktadır. (Neece, C.L., 2014)

“Gelişimsel gecikmiş çocukların ebeveynlerine yönelik dikkatliliğe dayalı stres azaltmanın fizibilitesi” makalesiyle yayınlanmış bu araştırma yine Loma Linda Üniversitesinde yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı GG olan ebeveynler için bir MBSR uygulamasını standartlaştırmak ve önceki araştırmayı genişletmektir. Katılım kriterleri 2.5-5 yaşları arasında çocuğa sahip olmak ve “Eyberg Çocuk Davranışı Envanteri”ne göre en az 10 sorun ifade etmiş olmaktır. Bununla beraber müdahale sürecinde ebeveyn destek grupları da dahil olmak üzere herhangi bir psikolojik yada davranışsal destek alınmaması gerekmektedir. Bu araştırmaya, katılan ebeveynlerin ifadeleri kendileri, çocukları ve aileleri için aldıkları MBSR uygulamasının geniş kapsamlı faydaları olduğunu bildirmişlerdir. Bildirime dayalı olarak stres değerlerinde % 80 olumlu gelişme görülmektedir.

“MBSR’ye Ebeveyn Katılımdan Sonra Gelişme Gecikmeli Çocuklarda Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi: Ebeveyn-Çocuk İlişkisel Faktörlerin Rolü” isimli makale, Loma Linda Üniversitesi’nde yapılan bir doktora tezinin makaleleştirilmesidir. Yine GG olan çocukların ebeveynleriyle MBSR uygulamalarının etkinliği üzerine araştırma yapılmıştır. Bu kez sonuçlar çocuklarda sosyal becerilerin geliştirilmesi çerçevesinde değerlendirilerek, süreçte ve sonrasında ebeveyn-çocuk ilişkisinin yordayıcı gücü değerlendirilmiştir. MBSR sonuçlarının yayılma düzeyi araştırmacıların ilgi alanıdır. 24 katılımcının çalışmaya dahil edilme kriter-

leri; 2.5-5 yaşları arasında çocuğa sahip olmak ve Eyberg Çocuk Davranışı Envanteri'ne göre en az 10 sorun ifade etmek. Bununla beraber müdahale sürecinde ebeveyn destek grupları da dahil olmak üzere herhangi bir psikolojik yada davranışsal destek almıyor olmak şeklinde, önceki çalışmayla aynıdır. Fark bu kez, çocuk geri bildirimlerinin yanlılığını azaltmak amacıyla annelerin de dahil olduğu, öğretmenler, babalar gibi her çocuk için altı geri bildirim kaynağı oluşturulmuştur. Bu çalışma sonucunda MBSR' a katılan ebeveynlerin stres düzeyleri önemli ölçüde azalmış ve çocukların sosyal yeterlilikleri çalışma sonrasında gelişme gösterdiği ifade edilmiştir.

Tartışma

Bazzano ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada kontrol grubunun bulunmaması nedeniyle MBSR uygulanmamış grupla bir karşılaştırma imkanı vermemektedir. Ayrıca araştırma amacı olarak ifade edilen, MBSR'ın erken çocukluk dönemi ne etkileri konusunda bir çalışma yada geri bildirimle rastlanamamıştır. Buna karşılık Dr. Cameron L. Neece tarafından yapılan çalışmada, kontrol grubu olmasının yanı sıra takip çalışmaları yapılmamıştır. Ayrıca MBSR'ın dolaylı etkilerine katılımcı ebeveynlerden alınan sonuçları değerlendirerek varılmıştır. Bu tür çalışmalar çocuklarla yapılacak direk değerlendirme kriterleriyle desteklenerek daha objektif hale getirilebilir. Üçüncü araştırma Loma Linda Üniversitesi tarafından bu konuda yapılmış ikinci araştırmadır ve bir fizibilite çalışmasıdır. Bu nedenle araştırma içinde MBSR'ın etkileşim oranlardan çok araştırmanın desenine dair oranlar bulunmakadır. Ebeveyn stres seviyeleri hakkındaki veriler bildirimle dayalıdır. 2015 yılında Loma Linda Üniversitesi'nde yapılan son çalışmada; çocuklar üzerindeki sonuçlar adına yanlılık olasılığını düşürmek için kaynak sayıları arttırılmıştır. Bununla beraber çocuklardaki sonuçların doğrudan ölçümlenebildiği bir çalışma dizaynı, araştırmacıların bu konudaki kaygılarını azaltabilir.

Son yıllarda artan MBSR'ın ebeveynlerdeki stres ve strese bağlı sorunlar üzerindeki etkisini ölçme çalışmaları umut vericidir. GG olan çocukların yanı sıra davranışlarını ve duygularını kontrol etme sorunları normal gelişim gösteren çocuklarda da yoğun olarak görülmektedir. Değişen ebeveynlik anlayışı ve sosyal yapıdaki farklılaşmalar, kabul etme ifadesinin yanlış anlaşıldığı ve sınırsız bir serbestlik tanınan çocuklar dış dünyada, iç sistemlerini dengelemekte sorun yaşadıkları için problemlerle karşı karşıyadırlar. Bu sorunlar daha az şiddette olmasının yanı sıra, GG olan çocukların ebeveynlerindeki benzer bir şekilde, döngüsel olarak ebeveyn – çocuk ilişkisini ve ruh sağlığını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca ebeveynliğin aktarımı yoluyla taşınan ilişki türleri, büyüyen stres sarmalı nedeniyle gelecekteki ilişkilerin ve toplumun sağlığı için bir risk oluşturmaktadır. MBSR gibi ilaçsız ve sürdürülebilir müdahaleler sağlık ekonomisi açısından da uzun vadeli çözümler olabilirler.

Kaynakça

1. Anlar, B. ve Yalaz, K. (1996). Denver II gelişimsel tarama testi Türk çocuklarına uyarlanması ve standardizasyonu el kitabı. Ankara: Meteksan Matbası.
2. Arden, J.B.(2015). Brain 2 Brain Nörobilimin Psikoloji Üzerindeki Dönüştürücü Etkisi, (Ö. Şimşek, Çev.). İstanbul : Sola Yayınları, 2017
3. Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C., & Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: behaviour problems and parenting stress over time. Journal Of Intellectual Disability Research, 47(4/5), 217. doi:10.1046/j.1365-2788.2003.00484.x
4. Baker-Ericzen, M. J., Brookman-Frazee, L., & Stahmer, A. (2005). Stress Levels and Adaptability in Parents of Toddlers with and without Autism Spectrum Disorders. Research And Practice For Persons With Severe Disabilities (RPSD), 30(4), 194-204.

5. Bazzano, A., Wolfe, C., Zylowska, L., Wang, S., Schuster, E., Barrett, C., & Lehrer, D. (2018). Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) for Parents and Caregivers of Individuals with Developmental Disabilities: A Community-Based Approach. *Journal Of Child And Family Studies*, 24(2), 298-308.
6. Chaskalson, M. (2014). *Mindfulness in eight weeks*. London, Great Britain : Harper Collins Publisher, 2014
7. Frankl, V. E. (1998). İnsan anlam arayışı. (S. Budak, Çev) İstanbul: Öteki Yayınevi
8. Hastings, R. P., & Beck, A. (2004). Practitioner Review: Stress intervention for parents of children with intellectual disabilities. *Journal Of Child Psychology & Psychiatry*, 45(8), 1338-1349. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00841.x
9. Jha, A., Krompinger, J., & Baime, M. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective And Behavioral Neuroscience*, 7(2), 109-119. doi:10.3758/CABN.7.2.109
10. Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York, NY: Bantam Books.
11. Kabat-Zinn, M., & Kabat-Zinn, J. (1997). *Everyday blessings: The inner work of mindful parenting*. New York: Hyperion.
12. Neece, C. L., Green, S. A., & Baker, B. L. (2012). Parenting Stress and Child Behavior Problems: A Transactional Relationship Across Time. *Ajidd-American Journal On Intellectual And Developmental Disabilities*, 117(1), 48-66.
13. Neece, C. L. (2014). Mindfulness-Based Stress Reduction for Parents of Young Children with Developmental Delays: Implications for Parental Mental Health and Child Behavior Problems. *Journal Of Applied Research In Intellectual Disabilities*, 27(2), 174-186.
14. Pisula, E. J. (2007). A comparative study of stress profiles in mothers of children with autism and those of children with down's syndrome. *Journal Of Applied Research In Intellectual Disabilities*, 20(3), 274-278. doi:10.1111/j.1468-3148.2006.00342.x
15. Report by the Mindfulness All-Party Parliamentary Group, M.A.P.P.G., (2015) *Mindful national U.K.*, 15, 10, 2017, http://themindfulnessinitiative.org.uk/images/reports/Mindfulness-APPG-Report_Mindful-Nation-UK_Oct2015.pdf
16. Santorelli, S.F., Meyer, F.M., Koerbel, L., Zinn, J.K. (2017). *Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) Authorized Curriculum : Guide Center for Mindfulness in Medicine, Health Care, and Society (CFM) University of Massachusetts Medical School Press*.
17. Santorelli, S.F. (2014). *Mindfulness based stress reduction (MBSR) standart of practice : center for mindfulness in medicine, health care & society, Department of Medicine Division of Preventive and Behavioral Medicine Press*.
18. Soygüt, G. T., Çakır, Z. T. (2009). Ebeveynlik biçimleri ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkilerde kişilerarası şemaların aracı rolü: Şema odaklı bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(2), 144.
19. Strosahl, K.D., Robinson P.J. (2015). *Hemen şimdi farkındalığı ve nörobilimi kullanarak stresi yenin*. (D. Boyraz, Çev.) İstanbul : The Kitap Yayınları
20. Wax, R.Sane (2016). *Aklımı kaybettim hükümsüzdür*. (E.O. Gezmiş, Çev) London : Hodder & Stoughton Ltd
21. Webster, R. I., Majnemer, A., Platt, R. W., & Shevell, M. I. (2008). Child Health and Parental Stress in School-Age Children With a Preschool Diagnosis of Developmental Delay. *Journal Of Child Neurology*, 23(1), 32. doi:10.1177/0883078807807977.

The Result of the Investigations about the Effects of Mindfulness Based Stress Reduction Training on Parents whose Children Developmental Delay: a Sistematic Overview

Author **Alev ELMAS**

Uskudar University, Department of Psychology of the Institute of Social Sciences, Graduate Student, Istanbul, Turkey.

E-mail: elmasalevelmas@gmail.com

Abstract Parents whose children are developmentally delayed suffer from anxiety and stress more than parents whose children normally developed. It is reported that those results are connected with decrease in life satisfaction and quality, also disfunctioning family roles. Mindfulness based stress reduction (MBSR) training aims sustainable psychological well-being in parents' personal lives and their relationship with their children by teaching them how to cope with stress and manage the anxiety. Thus it may provide a base that they can rearrange their parenthood as more meticulous, permissive and less reactive. In this study, it is aimed to systematically review the articles which investigate the effects of MBSR training on perental stress of those who developmentally delayed children and indirectly the behavioural change in children and also the connection between parent-child interaction. Findings of literature review indicate that MBSR training reduces the stress and anxiety level of parents, and the inappropriate behaviours of children and also improves the relationship between parents and children.

Keywords Mindfulness, MBSR, Parent, Developmental Delay, Stress.

DOI:

To cite this article: Elmas A. (2018) *The Result of the Investigations about the Effects of Mindfulness Based Stress Reduction Training on Parents whose Children Developmental Delay: a Sistematic Overview*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 685, Issue IV, pp. 83–92.

Article history

Received: 16.10.2018; Accepted: 20.11.2018

Nüfuzlu elmi jurnallara məqalə hazırlamağın yolları

Misir Mərdanov¹, Aynur Həsənova²

Müəlliflər:

¹ Misir Mərdanov — Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyasının müxbir üzvü, «Proceedings of the Institute of Mathematics and Mechanics» beynəlxalq elmi jurnalının baş redaktoru, AMEA Riyaziyyat və Mexanika İnstitutunun direktoru. E-mail: misirmardanov@yahoo.com

² Aynur Həsənova — AMEA-nın Riyaziyyat və Mexanika İnstitutunun böyük elmi işçisi, riyaziyyat üzrə fəlsəfə doktoru. E-mail: aynur.hasanova73@yahoo.com

Açar sözlər:

Nüfuzlu jurnal, elmi məqalə, əlyazmanın tərtibatı, məqalənin təqdimatı, elmmetrik verilənlər bazası, jurnal seçimi, resenziya, «saxta» jurnal, etik normalar, müəllif hüquqları.

Annotasiya. Əsrimizin informasiya əsri olduğu bir zamanda, hər bir tədqiqatçının elmi nəticələrinin global miqyasda tanınması və akademik ictimaiyyət tərəfindən qəbul olunması dövrümüzün əsas tələblərindən birinə çevrilmişdir. Elmi tədqiqatların nəticələrinin dünya ictimaiyyətinin diqqətinə çatdırılmasının formalarından biri də onların müxtəlif ixtisaslaşmış nüfuzlu jurnallarda çap olunmasıdır. Məqalənin nüfuzlu jurnallarda nəşri – tədqiqatçının elmi fəaliyyət sahəsinin genişlənməsi və elmi səviyyəsinin artmasının, ölkənin elmi nüfuzunun yüksəlməsi və mövqeyinin möhkəmlənməsinin təmin edilməsi deməkdir. Hazırda dünyada minlərlə jurnal nəşr olunur və nüfuzlu alimlər onların hamısını deyil, yalnız tanınmış elmi bazalarda nəşr olunanlarını izləyirlər. Belə bazalar sırasına ilk növbədə ildə on mindən çox jurnalı izləyən və qiymətləndirən Web of Science və otuz minə yaxın jurnalı izləyən və qiymətləndirən Scopus kimi beynəlxalq elmmetrik verilənlər bazaları daxildir. Adıçəkilən elmmetrik bazalara daxil olan jurnallarda elmi məqalə çap etdirmək məqalə müəllifləri ilə yanaşı, onların çalışdıqları universitet və institutların, təmsil etdikləri ölkələrin elmi nüfuzunu birbaşa müəyyən edən və son nəticədə, ölkənin inkişaf səviyyəsini göstərən əsas amillərdəndir. Bir sıra hallarda təqdim olunan məqalələrin yüksək indeksli nəşrlərdə qəbul edilməməsi mütəxəssislərimizin öz dəyərli nəticələrini yüksək standartlar səviyyəsində hazırlayıb təqdim edə bilməməsindən, bu sahədə təcrübə çatışmazlıqlarından irəli gəlir. Bu problemləri nəzərə alaraq, təqdim etdiyimiz məqalədə nüfuzlu elmi jurnallarda elmi nəticələrin dərci və bununla bağlı olan problemlər, əlyazmanın çapa hazırlanması, elmi məqalənin çap üçün təqdim olunma prosesi və tədqiqatçının elmi jurnal seçərkən diqqət yetirəcəyi əsas məqamlar öz əksini tapmışdır. Həmçinin, elmi nəşrlər üçün müəyyən tələblərin mövcudluğu, keyfiyyətli tədqiqat işinin müasir standartlara uyğun formada, lakonik və dolğun şəkildə yazılması və tərtib olunması oxuculara təqdim olunur.

DOI:

Məqaləyə istinad: Mərdanov M., Həsənova A. (2018) *Nüfuzlu elmi jurnallara məqalə hazırlamağın yolları*. «Azərbaycan məktəbi». № 4 (685), səh. 93–104.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 06.10.2018; Qəbul edilib: 17.11.2018

How to write a scientific article for prestigious academic journals

Misir Mardanov¹, Aynur Hasanova²

Authors:

¹ Misir Mardanov,
Prof.Dr., Corresponding member
of Azerbaijan National Academy
of Sciences (ANAS), Editor-in-
chief of «Proceedings of Institute
of Mathematics and Mechanics»
International academic Journal,
Director of the Institute of
Mathematics and Mechanics of
ANAS. Azerbaijan, Baku,
E-mail: misirmardanov@
yahoo.com

² Aynur Hasanova,
Senior scientific researcher of
Azerbaijan National Academy of
Sciences, the Institute of
Mathematics and Mechanics,
PhD in mathematics. Azerbaijan,
Baku. E-mail:
aynur.hasanova73@yahoo.com

Keywords:

Prestigious journal, scientific
article, article preparation,
article submission
(manuscripts), scientific
database, journal selection,
«fake» journal, author's ethics,
copyright.

Abstract. In the modern time, a significant part of the information space is occupied by scientific and technical information and information about articles published in prestigious scientific journals. During the information age, global recognition of the scientific results of each researcher and their recognition by the academic community has become one of the key requirements of our time. It should be noted that the relevance of not publishing scientific works of researchers in our country in the leading publications of the world is associated with the presence of gaps in this area. Obviously, thousands of journals are now published in the world, and influential scientists only follow those published in well-known scientific databases. Such databases, firstly, include an international scientific database, such as the Web of Science, which follows and assesses over ten thousand journals, and Scopus, which follows and assesses thirty thousand journals. Publication of scientific works in journals included in these scientific databases is one of the key factors determining the level of authors of articles, as well as the institutes and universities in which they work, the scientific reputation of their country and, finally, the level of development of the country. In some cases, refusal to accept documents in highly indexed publications is due to our lack of preparation and presentation of valuable results in accordance with the highest standards, as well as due to lack of experience in this area. In view of these problems, this article presents the problems of publishing scientific results in authoritative scientific journals, related problems, the development of a manuscript, the presentation of an article and the main points that a researcher should pay attention to when choosing a scientific journal. In addition, there are certain requirements for scientific publications and the writing and preparing of high-quality research in modern standards and in the form of concise and full-fledged those are available to the attention of readers.

DOI:

To cite this article: Mardanov M., Hasanova A. (2018) *How to write a scientific article for prestigious academic journals*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 685, Issue IV, pp. 93–104.

Article history

Received: 06.10.2018; Accepted: 17.11.2018

Giriş

Məlumdur ki, qloballaşmanın geniş vüsət aldığı müasir dövrdə, dünyada müxtəlif növ böhranların, insan artımı ilə bağlı yaranmış ərzaq qıtlığının, getdikcə özünü daha çox büruzə verən təbii fəlakətlərin və hər bir regionda meydana çıxan digər problemlərin müsbət həlli elmin inkişafı ilə bir başa bağlıdır. Dövlətin iqtisadi, hərbi və siyasi qüdrəti onun elmi potensialından və bu potensialın səmərəli istifadəsindən asılıdır.

Əsrimizin informasiya əsri olduğunu, bütün dünyanı vahid informasiya məkanında birləşdirən internet şəbəkəsinin, virtual kitabxanaların, jurnallar və digər vasitələrin həyatımızın ayrılmaz hissəsinə çevrildiyi bir zamanda bu informasiya axınından faydalanmaq dövrümüzün əsas tələblərindən birinə çevrilmişdir.

Informasiya məkanının mühüm hissəsini elmi-texniki informasiya, elmi jurnallarda çap olunmuş məqalələr haqqında məlumatlar təşkil edir. Ölkəmizin maraqları hər bir tədqiqatçının elmin son nailiyyətləri ilə vaxtında tanış olmasını, yeniliklərin istehsalata, digər sahələrə dərhal və səmərəli tətbiqini tələb edir. Bununla yanaşı alimlərimizin əldə etdikləri mühüm elmi nəticələri də operativ surətdə beynəlxalq arenaya çıxarmaq lazımdır. Elmi tədqiqatların nəticələrini dünya ictimaiyyətinin diqqətinə çatdırmağın formalarından biri də onların müxtəlif ixtisaslaşmış jurnallarda çap olunmasıdır. Aydındır ki, hazırda dünyada minlərlə jurnal nəşr olunur və nüfuzlu alimlər onların hamısını deyil, yalnız tanınmış elmi bazalarda nəşr olunanlarını izləyirlər. Belə bazalara, ilk növbədə ildə on mindən çox jurnalı izləyən və qiymətləndirən Web of Science və otuz minə yaxın jurnalı izləyən və qiymətləndirən Scopus kimi beynəlxalq elmmetrik verilənlər bazaları daxildir. Adı çəkilən elmmetrik bazalara daxil olan jurnallarda elmi məqalə çap etdirmək məqalə müəllifləri ilə yanaşı onların çalışdıqları universitet və institutların, təmsil etdikləri ölkələrin elmi nüfuzunu birbaşa

müəyyən edən və son nəticədə ölkənin inkişaf səviyyəsini göstərən əsas amillərdəndir.

Məlumdur ki, alınmış elmi nəticəni nüfuzlu jurnallarda çap etdirmək üçün xüsusi qaydalara əməl etmək lazımdır. Azərbaycan oxucularına təqdim etdiyimiz məqalə, beynəlxalq təcrübəyə əsaslanaraq həmin qaydalarla onları tanış etməkdən ibarətdir. Düşünürük ki, bu qaydaları mənimsəmək və onlara əməl etmək beynəlxalq aləmdə ölkəmizin elmi nüfuzunun yüksəlməsinə, eyni zamanda Azərbaycanda nəşr olunan jurnalların nüfuzlu bazalara daxil olmasına səbəb olacaqdır.

Aydındır ki, hər bir elmi tədqiqatın yekunu nəşrdir. Araşdırmalar zamanı əldə edilən yenilik və nəticələri beynəlxalq elmi cəmiyyətə çatdırmaq və məsləkdəşlərlə bölüşmək məqsədilə onları nəşr etmək vacibdir. Məqalə dərc edildikdən sonra onun ictimaiyyətə təsirinin ölçülməsi nəticəsində tədqiqatın mövzusu ətrafında şəbəkə aktivliyini izləmək və təhlil etmək üçün imkan yaranır: istinadların sayı və keyfiyyəti, Hirş indeksi və s.

Beləliklə, elmi tədqiqatların nəticələrini nəşr etməkdə əsas məqsəd dünya ilə fikir mübadiləsi aparmaqdır. Bu isə elmi işə maraq göstərən xarici həmkarlarla tanış olmaq, qeyri-formal qarşılıqlı əlaqələrin qurulması və nəticədə beynəlxalq layihələr, qrantlar, birgə nəşrlər və s. kimi proseslərin həyata keçirilməsinə imkan yaradacaqdır. Məqalənin nəşri tədqiqatçının elmi fəaliyyət sahəsinin genişlənməsi, elmi səviyyəsinin artması, elmi cəmiyyətdə statusunun yüksəlməsini təmin edəcək və bununla belə elmə öz töhfəsini verərək, onun tərəqqisinə müsbət təsir göstərəcəkdir. Bundan əlavə, elmi məqalənin Web of Science və ya Scopus kimi beynəlxalq elmmetrik verilənlər bazasına daxil olan jurnallarda çap olunması müəllifin elmi tədqiqatlarının «görünmə» (visibility) və «istifadə edilmə» (availability) dərəcəsinin yüksəlməsinə təsir göstərəcəkdir. Bütün bunlar yuxarıda adı çəkilən əsas elmmetrik bazalarda ölkənin mövqeyinin möhkəmlənməsinə səbəb olacaqdır.

Qeyd olunan faktları nəzərə alaraq,

məqaləni yazmaqda əsas məqsəd elmi məqalələrin nüfuzlu jurnallarda nəşrə hazırlanması yolları və qaydaları ilə gənc alimlərimizi məlumatlandırmaqdan ibarətdir.

Təqdim edilmiş məqalədə aşağıdakı məsələlər öz əksini tapmalıdır:

- Məqalənin faydalı, maraqlı və oxunaqlı olması;
- Əlyazmanın tərtibatı (hazırlanması);
- Jurnal seçimi;
- Məqalənin təqdimatı.

Məqalənin faydalı, maraqlı və oxunaqlı olması

Elmi əlaqələrin sürətlə inkişaf etdiyi müasir dövrdə oxunmayan, istifadə edilməyən və istinad olunmayan məqalənin heç bir dəyəri yoxdur. Məqalədə alınmış nəticələrin yeni, nəzəri və praktiki cəhətdən əhəmiyyətli olması aydın və məntiqi mülahizələrlə təqdim edilməlidir. Belə olduğu halda redaktorlar və rəyçilər işin elmi mənasını asanlıqla anlamaq və qiymətləndirə bilərlər.

Elmi tədqiqatın nəticələrini nüfuzlu jurnalda dərc etdirmək üçün, jurnalın tələblərinə uyğun, onun qısa məzmununu özündə əks etdirən dolğun xülasəsi (*annotasiyası*) və açar sözləri olan ingilis dilində məqalə hazırlanmalı və etik normalara riayət etməklə resenziyadan keçməlidir.

Oxuculara keyfiyyətli məqalə çatdırmaq və onlarla açıq dialoq qurmaq üçün fikirləri hər zaman sadə dildə izah etməyə çalışmaq lazımdır. Cümlədə 15-dən çox sözdən istifadə edilməməli və hər fikir bir cümlə ilə ifadə edilməlidir. Cümlə nə qədər sadə və aydın şəkildə qurulsa, oxucular onu daha tez anlamaq bilərlər. Məqalənin adı, xülasəsi (*annotasiyası*), açar sözlər və ədəbiyyat siyahısı məqalənin ən mühüm hissəsidir.

Məqalənin adı onun məzmununu əsas açar sözlərlə lakonik ifadə etməlidir. Nəzərə almaq lazımdır ki, adı 6-12 sözdən ibarət olan məqalələr daha çox oxunur və istinad olunur.

Əsas açar sözlərdən ibarət olan və işin məzmunu və həcmi baxımından jurnalın

tələblərinə cavab verən aydın və tam (dolğun) annotasiya tərtib edilməlidir. Xaricdə olan həmkarlar üçün məlum olan, müvafiq və zəruri açar sözlərdən istifadə olunmalıdır. İstinadlar tam və düzgün şəkildə yazılmalıdır, bu onları verilənlər bazasında indeksləşdirərkən vacibdir; keyfiyyətli istinadlar məqalənin səviyyəsinin göstəricilərindən biridir.

Yadda saxlamaq lazımdır ki, xülasə (*annotasiya*) – məqalə haqqında olan ilkin təəssürətdir. Annotasiya informativ (ümumi sözlər olmamalıdır), orijinal, dolğun olmalı, yəni məqalənin qısa məzmununu və tədqiqatın əsas nəticələrini əks etdirməli, kompakt, lakin qısa olmamaq şərti ilə (100-250 söz arasında) ingilis dilində keyfiyyətli yazılmalıdır.

Qeyd edək ki, redaktorun məqaləni nəşr etmək üçün qəbul edib etməməsi onun hansı dildə yazılmasından çox asılıdır. Düzgün ingilis dili məqalənin keyfiyyətinin ən əhəmiyyətli göstəricisidir. Lakin məqalənin ingilis dilində yazılması qaydalarına riayət etmək, onları lakonik, eyni zamanda dolğun və savadlı şəkildə çatdırmaq xüsusi bacarıq tələb edir. Nəticə olaraq, məqalə oxunaqlı olmalı (*clarity*) və əgər həmmüəlliflər varsa, onların adları məqaləyə verdikləri töhfəyə uyğun sıralanmalıdır. Bütün bunlar məqaləni daha gözəçarpan edərək, onun daha da geniş yayılmasına və sitat gətirilməsinə səbəb olacaqdır.

Əlyazmanın tərtibatı

Hər bir alim məqalə yazmaqdan öncə öz sahəsi üzrə elmin son nailiyyətləri və müasir metodları ilə yaxından tanış olmalı, çalışdığı sahə üzrə məlumatlı olmalı, son elmi tədqiqatları, açıqlanmayan məsələləri nəzərdən keçirməlidir. O, maraqlı mövzuları müəyyənləşdirməli, məsələlərin həlli yollarını araşdırmalı, mənbə axtarışı etməli, beynəlxalq konfrans və seminarlarda fəal iştirak etməlidir.

Tədqiqat ideyasını inkişaf etdirdikdən sonra araşdırmalara başlamaq olar. Araşdırmaların sonucunda əldə edilən nəticələrin keyfiyyətinə diqqət yetirilməlidir. Nəticələr yeni və orijinal olmalı, nəzəri və praktiki əhəmiyyət kəsb

etməlidir. Əlyazmaya başlamadan öncə tədqiqat ideyası müəyyən olunur, məqalənin planı qurulur və istifadə olunacaq ədəbiyyatın siyahısı dəqiqləşdirilir. Əlyazma işlənib, yoxlanıldıqdan sonra ədəbiyyat siyahısı tərtib olunur.

Elmi məqalə hazırlayarkən, nəşr prosesinin etik prinsiplərini və normalarını nəzərə almaq da vacibdir. Tədqiqatçılar təqdim olunmuş işin orijinal olması, plagiat olmaması, başqa yerdə nəşr olunmaması tələblərinə riayət etməlidirlər. Müəlliflər nəticələrini açıq və dürüst şəkildə, saxtalaşdırmadan və ya məlumatların lazım olmayan manipulyasiyası edilmədən təqdim etməlidirlər.

Əlyazmanı tərtib etdikdə, seçilmiş jurnalın müəlliflər üçün qoyulmuş təlimatlarına əməl edilməlidir. Təlimatlarda qeyd edilən hər bir bənd son təfərrüatına qədər olduğu kimi yerinə yetirilməlidir. Məqalənin həcminə, ədəbiyyat siyahısına dair qoyulmuş tələblərə riayət olunmalıdır. Ədəbiyyat siyahısına xarici mənbələr (ən azı 50-70%) daxil edilməlidir. İstinad olunan ədəbiyyatın sayı kifayət qədər olmalıdır. Adətən, istinadların sayı 15-dən 30-a qədər olur. Məqalənin ədəbiyyat siyahısı (References) redaktor və resenzent üçün müəllifin erudisiyasının (geniş məlumata sahib olmasının), həmin sahədə aparılan mövcud tədqiqatlar haqqında məlumatlı olmasının göstəricisidir. Buna görə də istinad edilən məqalələr mümkün qədər yeni olmalıdır. Müəllif öz məqalələrinə çox istinad etməməlidir. Lakin məqalə əvvəlki məqalələrin (tədqiqatların) davamıdırsa, onda onlara istinad etmə istisna olunmamalıdır.

Tədqiqatın mövzusunə tam uyğun gələn jurnal seçilməlidir. Redaktor üçün məqalənin «jurnalın qarşıda qoyduğu məqsədlərinə uyğun» olması vacibdir. Elmi jurnalların əsas tələblərindən biri də məqalənin jurnalın dərc edildiyi dildə mükəmməl yazılması, əlyazmanın üslub və keyfiyyətinin uyğunluğu, eləcə də təqdim olunan materialların informativ olması, həcmi və qısalığı ilə seçilə bilməsidir. Beləliklə, məqalənin resenziyadan keçirilməsinə nail olmaq üçün, yəni baş redaktor tərəfindən rədd edilməməsi üçün məqalə mütləq jurnalın

məqsəd və vəzifələrinə uyğun olmalı, göstərilən forma və qaydada göndərilməlidir.

Bütün bunları nəzərə alaraq və elmi məqalənin beynəlxalq standartlara uyğun yazılmasının əhəmiyyətli olduğunu qeyd edərək, məqalənin quruluşuna qoyulmuş ümumi tələbləri müəlliflərin diqqətinə çatdırırıq.

- Başlıq (Title) – ixtisarlara və düsturlardan istifadə etməmək şərtlə 6-12 söz və əsas açar sözlərdən ibarət olmalıdır.

- Müəlliflər haqqında bilgi (Information about authors) – müəlliflərin soyadı, adı, atasının adı (SAA) və bağlantıları qeyd edilməli və məqaləyə verdikləri töhfəyə uyğun sıralanmalıdır. Bağlantılarda təşkilat, şəhər, ölkə göstərməli, təşkilatın adı (ingilis dilində) Nizamnamədəki adı ilə uyğun gəlməli və SAA transliterasiya edilərkən müəllifin bütün məqalələrdə onların vahid yazılmasına riayət etməsi vacibdir.

- Annotasiya (Abstract) – 100-250 söz təşkil etməlidir. Buraya tədqiqat mövzusunun aktuallığı, məsələnin qoyuluşu, araşdırma məqsədləri, tədqiqat metodları, əsas nəticələr və xülasə daxil olunmalıdır.

- Açar sözlər (Keywords) – 8-10 söz və ifadədən ibarət və mövzunun xüsusiyyətini, tədqiqatın məqsəd və nəticələrini əks etdirməlidir.

- Əsas müddəalar (Highlights) – bu bölmədə əsas tədqiqat nəticələrini qısaca əks etdirən 3-5 bənddən ibarət nişanlanmış siyahı qeyd olunmalıdır.

- Giriş (Introduction) – tədqiqat mövzusunun aktuallığı, tədqiqat mövzularına dair ədəbiyyatın nəzərdən keçirilməsi, məsələnin qoyuluşu, tədqiqatın məqsəd və vəzifələrinin ifadəsi əks etdirilməlidir.

- Metodlar (Materials and Methods) – yalnız məqalənin mətnindən istifadə edərək nəticələri əks etdirən eksperimentlər/müşahidələrin üsulları və sxemi ətraflı açıqlanmalıdır. Eksperimentlər/müşahidələr aparmaq üçün materiallar, alətlər, avadanlıqlar və digər şərtlər təsvir olunmalıdır.

- Nəticələr (Results) – faktlara əsaslanan tədqiqat nəticələri (mətn, cədvəl, qrafik,

diqramlar, tənliklər, şəkillər) ifadə edilməlidir.

- Müzakirə (Discussion) – alınan tədqiqatların nəticələrinin izahını əks etdirməli, o cümlədən əldə edilmiş nəticələrin tədqiqat fərziyyəsinə uyğunluğu, tədqiqatın özəti və nəticələrinin ümumiləşdirilməsi, praktiki tətbiqə dair və gələcək araşdırmalar üçün təkliflər qeyd olunmalıdır.

- Xülasə (Conclusion) – istifadə olunan ifadələri təkrarlamamaq şərti ilə məqalənin bölmələrini özündə qısaca əks etdirən məlumat verilməlidir.

Qeyd etdiyimiz «Giriş», «Metodlar», «Nəticələr», «Müzakirə» və «Xülasə» məqalənin mətn hissəsini təşkil edir.

- Təşəkkür (Acknowledgments) – bu bölmədə müəlliflər yardım üçün həmkarlarına və tədqiqatın maliyyə dəstəyinə görə şəxslərə və ya təşkilatlara öz təşəkkürünü bildir-məlidirlər.

- Ədəbiyyat siyahısı (References) – yalnız məqalənin hazırlanmasında istifadə olunan, nəşriyyat tərəfindən qəbul edilən və standartlara uyğun olaraq tərtib olunmuş mənbələrdən ibarət olmalıdır.

Əlyazmanı hazırlayarkən qarşıda duran açar sualları nəzərdən keçirək.

Birinci sual: Tədqiqatın aparılmasında məqsəd nədir? Sualın cavabı olaraq, ilkin məlumatlar, tədqiqat sahəsindəki mövcud vəziyyət və əsas məqsəd nəzərdə tutulur. Məqalədə mövzunun hansı sahəni əhatə etdiyini, araşdırmanın geniş və ya xüsusi olduğunu, tədqiqatın aktuallığını, əsas hədəflər və məqsədləri qeyd etmək lazımdır.

İkinci sual: Araşdırmalar necə aparıldı? Məqalədə tədqiqat metodları haqqında bilgi verərək nümunələr, istifadə olunmuş materiallar, metodların ümumi və ya xüsusi olması qeyd edilir.

Üçüncü sual: Hansı nəticələr əldə edildi? Alınan nəticələr düzgün ifadə edilməli və onların xülasəsi aydın şəkildə verilməlidir.

Sonuncu sual: Tədqiqatın əhəmiyyəti nədən ibarətdir? Sualın cavabı araşdırmanın qısa məzmununu, nəticələrin müqayisəsini, yəni oxşarlıqlar və fərqləri, nəticələrin tətbiqini

əks etdirməlidir.

Beləliklə, hər bir alim elmi tədqiqatlarının nəticələrini dərc etdirmək üçün əlyazmanın hazırlanmasına məsuliyyətlə yanaşmalıdır. Məqalədəki bütün açıqlamalar qısa və aydın formada verilməlidir. Məqalənin informasiya axını düzgün şəkildə olmalıdır, yəni məlumatlar düzgün sıralama ilə təqdim edilməlidir.

Jurnal seçimi

Əldə edilən nəticələrin hansı jurnalda dərc edilməsi elmi tədqiqatın ilkin mərhələlərində planlaşdırılmalıdır. Elmi jurnalın seçimi əlyazmanı hazırlamadan əvvəl edilməli və tədqiqat mövzusunun jurnalın tematikasına uyğunluğuna, jurnalın parametrlərinin qiymətləndirilməsinə əsaslanmalıdır.

Jurnalı seçərkən qiymətləndiriləcək olan amilləri nəzərə almaq lazımdır. İlkin olaraq, məqsəd və hədəfləri, tədqiqat nəticələrinin yeniliyini və onlara maraq göstərən müvafiq oxucu auditoriyasını təyin etmək lazımdır. Bundan əlavə, jurnalın müəlliflər üçün təlimatlarına da diqqət yetirilməlidir. Burada əlyazmanın hazırlanması, söz limiti, ədəbiyyat siyahısının tərtib forması, məqalədə istinadların verilmə qaydası nəzərdə tutulur. Növbəti amillər – jurnalın İmpakt-faktoru (IF) və Open Access (OA), yəni jurnalın «Açıq giriş» rejimində olması nəzərdən keçirilir. Bu rejimdə fəaliyyət göstərən jurnallarda məqalə çap etdirmək üçün müəllif yüksək məbləğdə ödəniş etməlidir. Oxucular isə məqalədən pulsuz istifadə edə bilirlər. Əgər alınan nəticələr əvvəlki tədqiqatlara əsaslanırsa, onda aşağı İmpakt-faktorlu jurnal seçilməlidir. Tətbiqi cəhətdən əhəmiyyətli olan, tamamilə yeni bir orijinal nəticələr alınbsa, yuxarı İmpakt-faktorlu jurnal seçmək məqsədəuyğun olardı.

Alınmış nəticələrin regional (yerli) və ya beynəlxalq jurnallarda nəşr edilməsi onların harada tətbiq olunmasından asılıdır. Müəyyən bir sahə üzrə alınmış xüsusi nəticələri yerli jurnalda, dünya səviyyəsində əhəmiyyətli olan nəticələri isə beynəlxalq jurnalda nəşr etmək məqsədəuyğundur.

Alınmış nəticələrin əhəmiyyətliliyini nəzərə alaraq, onları ixtisaslaşdırılmış və ya çoxsahəli jurnallarda nəşr etmək olar. Əgər nəticələr müəyyən bir sahə üçün əhəmiyyətlidirsə, onda ixtisaslaşdırılmış jurnal, nəticələr başqa sahələrdə də tətbiq oluna bilərsə, çoxsahəli jurnal seçmək lazımdır.

Jurnalı seçərkən oxucu auditoriyasını da nəzərə almaq vacibdir. Abunəlik modeli jurnalların oxucu auditoriyası akademik heyətdən, yəni müəllim və elmi tədqiqatçılardan ibarətdir. Akademik və ümumi oxucu auditoriyası olan jurnallar Open Access rejimində fəaliyyət göstərir. Hibrid jurnallar isə abunəlik və Open Access modellərini özündə cəmləşdirir. Hibrid modelli jurnal seçərkən müəlliflər məqalənin necə dərc edilməsinə və yayılmasına özləri qərar verirlər. Ənənəvi model seçdikdə ödəniş tələb olunmur, «açıq giriş» rejimli model seçdikdə əlavə ödəniş edilir.

Məqaləni dərc etmək üçün tanış olduğunuz jurnalları nəzərdən keçirmək məqsədə uyğun olardı. Elsevier, Springer, Wiley, Taylor&Francis, OUP (Oxford University Press), CUP (Cambridge University Press), AIP (American Institute of Physics), APS (American Physical Society), Nature, Science kimi aparıcı nəşriyyatların ingilis dilində dərc olunmuş jurnallarını oxumaq lazımdır. Bu nəşriyyatların jurnallarının bir çox hissəsi yüksək sitatgətirmə göstəricilərinə malikdir.

Hər hansı bir jurnalı oxumaqla, onun tematikası və qaydaları ilə yaxından tanış olmaq, məqalənin müəllifləri və işlədikləri təşkilatlar haqqında məlumatlanmaq olar. Bundan əlavə, digər müəlliflər tərəfindən məqalələrin və ədəbiyyat siyahısının necə hazırlanması ilə tanış olmaq və mövzuya yaxın elmi işlər tapıb, sonra onlara istinad etmək olar.

Əgər tanış jurnal yoxdursa, onda mövzuya uyğun jurnalları nəzərdən keçirmək lazımdır. Scopus, Web of Science məlumat platformalarında istinadolunma göstəricilərinə görə mövzu üzrə axtarış etmək mümkündür. Bu verilənlər bazasından sitatgətirmə dərəcəsi

haqqında məlumatların əsasında jurnalları seçmək olar – İmpakt-faktor üzrə JCR-dən (Journal Citation Reports – Web of Science) və ya SJR-dən (Scimago Journals Ranking – Scopus).

Beləliklə, elmi jurnalın seçim vasitələrinə nəzər yetirək.

İlkin vasitələrdən biri jurnalın onun tematikası üzrə axtarışdır. Belə axtarışları açar sözlərdən tərtib edilmiş tematik sorğulara nəzərən, beynəlxalq verilənlər bazasında indeksləşdirilmiş jurnalların siyahısı üzrə (Web of Science və ya Scopus) aparmaq olar. Xüsusi axtarış və analiz vasitələrindən istifadə etməklə (Scimagojr.com, Journal Finder, Journal Metrics, Springer Journal Selector, Edanz Journal Selector və b.) məqalələrin məlumatları və ya qabaqcıl nəşriyyatların konkret başlıq cədvəlləri üzrə də (<http://sciencedirect.com>, <http://link.springer.com>, <http://www.nature.com/search/advanced> və s.) axtarışlar etmək olar.

Növbəti vasitə nəşriyyatın seçimidir. Elsevier, Springer Nature, Wiley, Taylor&Francis, Oxford University Press (OUP), Sage, Emerald, Cambridge University Press (CUP) və b. nəşriyyatların arasından seçim etmək olar.

Bir çox nəşriyyat və jurnallar öz veb saytında və SHERPA/Romeo saytında məqalələrə açıq giriş siyasəti (Open Access) haqqında məlumatlar təqdim edirlər (<http://www.sherpa.ac.uk/romeo/index.php>). Jurnalın seçimində bu məlumatların da istifadəsi faydalı ola bilər.

Jurnalın parametrlərinin qiymətləndirilməsi üzrə aparılan axtarışlar – geniş tətbiq olunan bir vasitədir. Burada kvartil, İmpakt faktor (IF) (impakt faktor), CiteScore SCIMago Journal Rank (SJR – indikator (göstərici)) parametrlərinə nəzərən axtarışlar aparılır.

Kvartil sitatgətirmə dərəcəsini, yəni elmi ictimaiyyətdə jurnalın tələbat səviyyəsini əks etdirən bir kateqoriyadır. Hər bir jurnal dörd kateqoriyalardan birinə düşür: Q1-dən (ən yüksəyindən) Q4-ə (ən aşağıya) qədər. Ən nüfuzlu jurnallar ilk iki kvartila – Q1 və Q2-yə aiddir.

İmpakt faktor (IF) hesabat ilində əvvəlki

iki (beş) il ərzində jurnalda dərc olunmuş məqalələrə edilən istinadların orta sayını təsvir edir. İmpakt faktor yalnız Web of Science-da indeksləşdirilmiş jurnallar üçün müəyyən edilir. CiteScore hesabat ilində əvvəlki üç il ərzində jurnalda dərc olunmuş məqalələrə edilən istinadların orta sayını təsvir edir. Yalnız Scopus-da indeksləşdirilən jurnallar üçün hesablanır. SCIMago Journal Rank (SJR) PageRank alqoritmində əsaslanan və jurnala edilən istinadların sayını və onun nüfuzluğunu nəzərə alan jurnalın elmi təsirinin ölçüsüdür. Yalnız Scopus-da indeksləşdirilən jurnallar üçün hesablanır. Jurnal haqqında məlumatların təhlilini aparmaqla da seçim etmək olar. Burada əlyazmanın qəbul edilmə sürəti, nəşr müddəti nəzərdə tutulur.

Elmi məqalənin keyfiyyətli nəşrlərdə çap olunması elmi cəmiyyətdə müzakirə olunan mühüm və aktual məsələlərdən biridir. Qeyd etdiyimiz kimi, elmi nəşrlər üçün müəyyən tələblər mövcuddur. Onlardan ən mühümünü bu nəşrlərin elmi əhəmiyyətliyi və aktuallığıdır. Məqaləni hansı jurnallarda çap etdirməli olduğunu dəqiqləşdirmək üçün tədqiqatçı etibarlı mənbələrdən istifadə etməlidir. İnternet mühitində elmi informasiyanın çox sürətlə artması tədqiqatçının burada orijinal məlumat əldə etməsini nisbətən çətinləşdirir.

Məqalə dərc etdirmək üçün jurnalın məhz etibarlı beynəlxalq mənbədən seçilməsi o qədər də asan deyil. Bəzən tədqiqatçılar asan üsulla qısa müddətdə məqalə dərc etdirmək üçün alternativ yol axtarmağa başlayırlar ki, bu da öz növbəsində onları keyfiyyətsiz, bədniyyətli jurnalların tələsinə salır. Qeyd edək ki, elm sahəsində keyfiyyətsiz nəşriyyat fəaliyyətinin son illərdə geniş yayılması «Yırtıcı» (ing. Predatory), «Oğurlanmış» (ing. Hijacked) və «Saxta» (ing. fake) jurnalların sayının getdikcə artmasına gətirib çıxarır.

«Yırtıcı» jurnal müəllifdən ödəniş tələb edən, əvəzində isə həqiqi jurnalın göstərdiyi redaksiya və nəşriyyat xidmətlərini göstərməyən jurnaldır. «Oğurlanmış» jurnal pul qazanmaq məqsədi ilə çox vaxt onlayn nəşr

olunan və adı əsl jurnalın adına yaxın olan jurnaldır. «Saxta» jurnal hər hansı qanuni akademik jurnalın saxta veb saytını yaradan jurnaldır. Bu, nəşriyyat tərəfindən elmi jurnalların etikasının pozulmasında nisbətən yeni bir istiqamət ifadə edir. Belə jurnallarda nəşr olunma alimin nüfuzuna çox mənfi təsir göstərə bilər, həmçinin məqalənin indeksləşdirilməsi və istinad edilməsi üzrə gözləntilərə cavab verməyə bilər.

Elmi jurnal seçərkən keyfiyyətsiz nəşrlərin əvvəlcədən aşkarlanması üçün onları xarakterizə edən əlamətləri də qeyd etmək yerinə düşərdi. Belə jurnal öz müəllifindən müstəqil olaraq rəylərin hazırlanmasını və ya həmkarları tərəfindən resenziyanın alınmasını xahiş edir. Redaksiya agentlik xidmətləri təklif edir, məsələn, ödənişli resenziyaların hazırlanması kimi (bura tərcümə, redaktə və ya əlyazmanın texniki cəhətdən hazırlanması aid deyil). Jurnal ən qısa müddətdə (2-3 gün, bir həftə və s.) dərc etmək təklifi ilə spam göndərir. Jurnal özü haqqında mötəbər olmayan məlumatlar göstərir (məsələn, Scopus və Web of Science kimi verilənlər bazalarına daxil edilməsi haqqında), saxta sitatgətirmə indeksləri, mövcud olmayan və ya əhəmiyyətsiz göstəriciləri əks etdirir, ISSN-i göstərmir. Bundan əlavə, məqalənin elmi səviyyəsinin redaksiya tərəfindən artırılmasını təklif edir, öz əməkdaşlarının, mütəxəssislərinin (ekspertlərinin), redaksiya heyətinin üzvlərinin adlarını və soyadlarını gizlədir. Jurnal sitat gətirilmələrlə bağlı manipulyasiyalar, çox sayda öz-özünə sitat gətirilmələri daxil etməklə elmi-metrik göstəricilərin yüksəldilməsi üçün xidmətlər təklif edir, həmmüəlliflərin «satışı» ilə məşğul olur. Jurnalda mətnlərin çox sayda olması (40 və daha çox məqalə), məqalənin çox aşağı həcmli – 3-4 səhifəlik olması, jurnalın adının çox ümumiləşdirilmiş olması, bir jurnala müxtəlif istiqamətlər üzrə olan məqalələrin qəbul olunması da keyfiyyətsiz nəşrlərin əlamətləridir. Jurnalın adının yalnız of və ya for ilə fərqlənərək eyni tematika üzrə olan jurnalın adına yaxın olması, jurnal haqqında olan məlumatlarda çox sayda tərifləyici

epitetlərin olması da (məsələn, Leading publisher, the most popular journal in the area) bədnıyyətli nəşrləri xarakterizə edən amillərdir.

Belə nəşrlərdən qorunmaq məqsədilə jurnalın Web of Science məlumat bazasında indeksləşdirilməsini yoxlamaq vacibdir (<http://ip-science.thomsonreuters.com/cgi-bin/jrnlst/jlsearch.cgi?PC=MASTER>).

Əgər məqalə qeyd etdiyimiz jurnallarda artıq nəşrə qəbul olunubsa, belə halda məqaləni necə geri götürmək olar?

Birincisi, redaktorla yazışmalarda jurnal haqqında məlumatları ona bildirmək lazım deyil. İkincisi, redaktora məktub yazaraq, məqaləni geri götürməyə çalışmaq lazımdır. Məktubda, məsələn, verilənlərdə, hesablamalarda və ya məqalədə başqa səhvlər olduğunu qeyd etmək olar. Yeni ziddiyyətli nəticələrin alındığını və bununla bağlı məqaləni dərc etdirməyə uyğun olmadığını bildirmək olar.

Məqalənin təqdimatı

Düzgün jurnal seçimi edib və əlyazmanı jurnalın məqaləyə qoyulmuş tələblərinə uyğun tərtib etdikdən sonra onun lazımı qaydada təqdim edilməsi vacibdir.

Məqalənin təqdimatının ilkin mərhələsi – «Qoşma məktub»-un («Cover Letter») redaksiyaya göndərilməsindən ibarətdir. Qeyd edək ki, «Cover Letter» redaktorların müəllif haqqında olan ilkin təəssüratıdır. Bunu nəzərə alaraq, işin əhəmiyyətliyi və orijinallığı, məqalənin oxucularda maraq oyatması, aydın və qısa bir yazı üslubunun olması vacibdir. Qeyd etmək lazımdır ki, dünyada nəşr olunan məqalələrin sayı artmaqdadır və nüfuzlu jurnallarda yer almaq üçün rəqabət böyükdür. Buna görə də, elmi ictimaiyyətə yalnız yüksək keyfiyyətli elmi tədqiqatların nəticələri təqdim edilməlidir.

Beləliklə, «Qoşma məktub» effektiv şəkildə yazılmalı, məqalənin adı, növü və əsas xüsusiyyətləri («Highlights») düzgün qeyd edilməlidir. Burada tədqiqatın müqəddiməsi (ön söz), araşdırmaların yolları, alınmış

nəticələr və onların oxucular üçün nədən maraqlı olması aydın şəkildə izah olunmalıdır.

Məqalə redaksiyaya daxil olduqdan sonra onun daxili qiymətləndirilməsi aparılır. İlkin əlamətlərə görə redaktor tərəfindən seçim edilir. Məqalənin istiqaməti və formatı müəyyənləşdirilir. Burada məqalənin jurnalın profilinə uyğun olub-olmadığı qiymətləndirilir. Məqalənin tam, icmal, konfrans materialı formatında olduğu dəqiqləşdirilir. Məqaləni əlaqədar bir jurnala göndərmək və ya onun formatını dəyişdirmək kimi suallar nəzərdən keçirilir. Bundan əlavə, redaktor tərəfindən məqalənin dərin təhlili də aparılır. Yeniliyin kifayət qədər olması, tədqiqatın əvvəlki araşdırmalardan fərqi, bu istiqamətdə tədqiqat aparan alimlər və digər oxucular üçün məqalənin maraqlı olması nəzərdən keçirilir. Redaktorun məqalədə diqqət yetirdiyi məqamlara əlyazmanın bölmələrinin xülasəsi, annotasiya, açar sözlər, ədəbiyyat siyahısı, qoşma məktub, vizual informasiya daxildir.

Məlumat olaraq, nəşr növlərinə qeyd edib, onlara aid tələblərə nəzər yetirək.

Orijinal elmi məqalə («Full Article») tamamlanmış elmi tədqiqatın nəticələrinin geniş formatda təqdim edilməsi deməkdir. Bu növə aid məqalə 8-10 səhifəlik mətndən, 5-8 şəkil və 25-40 sayda olan ədəbiyyat siyahısından ibarətdir.

Qısa məlumat («Short Communications Article») tamamlanmış elmi tədqiqatın ayrı-ayrı nəticələrinin qısa formatda təqdim edilməsidir. Məqalə 2500-dən az söz təşkil edən mətndən, ən çoxu 2 şəkil və ya cədvəldən, ən azı 8 sayda olan ədəbiyyat siyahısından ibarətdir.

Xülasə (icmal) şəklində yazılmış məqalə («Review paper/perspectives») – tədqiqat mövzusunun tənqidi formada ümumiləşdirilməsidir. Belə məqalə 10 və ya daha çox səhifədən, 5 və ya daha çox şəkildən, təxminən 80 sayda olan ədəbiyyat siyahısından ibarətdir. Bu formada olan məqalə elmi karyeranın gücləndirilməsi üçün yaxşı bir vasitədir.

Növbəti mərhələdə redaksiya qərarı alınır – imtina (rədd edilmə) və ya məqalənin ekspertlərə göndərilməsi müzakirə olunur.

Qeyd edək ki, yüksəksəviyyəli (nüfuzlu) jurnallarda imtina 80%-dən 90%-ə qədərdir. Birbaşa qəbul edilən məqalələrin faizi isə çox aşağıdır. Məqalə qəbul olunduqdan sonra resenzent təyin olunur və rəyin yazılması üçün material ona göndərilir. Resenzentin seçimində redaksiya heyətinin, ekspert-resenzentlərin və məqalənin müəllifinin tövsiyələrindən, ekspert-resenzentlərin məlumat bazasından, redaktorun şəxsi elmi əlaqələrindən istifadə olunur. Resenziya verilməsinin forması jurnalın səviyyəsinin göstəricisidir. Nüfuzlu jurnallarda ən çox yayılmış resenziya verilmənin növlərini qeyd edək.

İkitərəfli anonim resenziyanın verilməsi («double-blind peer-review») resenzent və müəlliflərin soyadlarının hər iki tərəfə də məlum olmaması deməkdir.

Birtərəfli anonim resenziyanın verilməsində («single-blind peer-review» və ya «blind») – resenzentə müəlliflərin soyadlarının məlum olması, müəlliflərə isə resenzentin soyadının məlum olmaması nəzərdə tutulur. Açıq resenziyanın verilməsi isə resenzent və müəlliflərin soyadlarının hər iki tərəfə məlum olması deməkdir.

Məqalənin resenziyaya göndərilməsi artıq bir uğur sayılır. Çünki məqalə dərc edilməyə layiq olduğu halda redaktor tərəfindən qiymətləndirilir. Qeyd edək ki, məqalənin elmi əhəmiyyətinin və orijinallığının, jurnalın tematik istiqamətlərinə, elmi-nəşriyyat prosesinin etik prinsipləri və normalarına uyğunluğunun müəyyən edilməsində rəyçilərin rolu böyükdür.

Resenzentin diqqət yetirdiyi suallar tədqiqatın nəticələrinin nə dərəcədə verilən məlumatlara əsaslanmasından, əhəmiyyətli və maraqlı olmasından, aydın və sadə formada izah edilməsindən ibarətdir. Həmçinin resenzent tədqiqatın nə dərəcədə yeni və orijinal, müəllifin aldığı elmi nəticələrin nə dərəcədə aydın və əhəmiyyətli olmasına, etik prinsiplərin pozulmamasına, səhv və çatışmazlıqların varlığına, düzəliş və ya əlavələr olunmasına nəzər yetirir. Beləliklə, məqalənin resenziyadan keçməsi onun inkişafına imkan yaradır.

Sonrakı mərhələdə məqalə düzəlişlər

edilməsi və tamamlanması üçün müəllifə göndərilir. Resenzent (əlaqələndirici redaktor) qeydlər göndərib, düzəlişlər tələb edirsə, bu təxirə salınmamalı, operativ şəkildə həll edilməlidir (bunun üçün ayrılan müddətin sonuna saxlanılmamalıdır). Rəyçiyə müraciət etməkdən çəkinməmək lazımdır, hər bir bənd üçün nə edildiyini izah edən bir qoşma məktub əlavə olunmalıdır. Rəyçinin dediyi hər bir qeyd yerinə yetirilməlidir (əgər bunlar tədqiqatın nəticələri ilə bağlı mühüm suallar deyilsə). Bu, məqalənin nəşr mərhələsinə çatdırılması üçün bir şansıdır. Dəyişikliklər varsa, onları görünən və seçilən etmək lazımdır. Səhifə və sətir nömrələri qeyd edilməli, fərqli bir şrift rəngi istifadə olunmalı, yazılar fərqləndirilməlidir.

Tələb olunan düzəlişlər edildikdən sonra, məqalə son qiymətləndirilmə üçün resenzentə göndərilir. Əgər məqalə rədd edilibsə, səbəbi öyrənilməli və imtina barədə yazılanlar diqqətlə oxunmalıdır. Redaktorların çoxu rədd edilmiş məqalə haqqında ətraflı izahat verirlər. Məqalənin materialını yaxşılaşdıraraq, onu başqa bir jurnala göndərməyə cəhd edilməlidir.

Beləliklə, məqalənin nüfuzlu jurnalda çapahazırlanma və təqdim etmə proseduru aşağıdakılardan ibarətdir:

- Nəşrin seçilməsi (elmi jurnalın);
- Jurnalın tələblərinin təhlili;
- Jurnalın tələblərinə uyğun olaraq materialın ilkin qiymətləndirilməsi;
- Məqalənin işlənməsi və düzgün şəkildə salınması;
- Məqalənin resenziyadan keçirilməsi (jurnalın tələblərinə uyğun olaraq);
- Məqalənin tərcüməsi (ehtiyac varsa);
- Nəşriyyatla danışıqların aparılması;
- Məqalənin işlənilməsi və tamamlanması;
- Məqalənin nəşr edilməsi, rədd edildikdə başqa bir jurnala təqdim edilməsi.

Bir məqamı da qeyd etmək lazımdır. Burada məqalə müəllifinin hansı hüquqlara malik olması nəzərdə tutulur. Bu hüquqlara məqaləyə müstəsna hüququ, müəlliflik hüququ, müəllifin ad hüququ, məqalənin toxunulmazlıq hüququ, məqaləni dərc etmək hüququ aiddir.

Müəllif tərəfindən müstəsna hüquqlar müqavilə əsasında verilə bilər. Müqavilə müəllif və jurnalın redaksiyasının hüquq və vəzifələri deməkdir. Müqaviləsiz oxucular məqaləyə daxil ola bilmirlər. Müqaviləyə diqqətlə yanaşmaq lazımdır, çünki müəlliflərə gələcəkdə məqalənin istifadə hüquqlarına məhdudiyyət qoyula bilər. Müəlliflərin məqaləyə olan müstəsna hüquqları məqalənin baş səhifəsində Copyright © (Müəlliflik hüququ) işarəsi ilə qeyd olunur.

Nəticə

Beləliklə, respublikamızda tədqiqatla məşğul olan mütəxəssislərin elmi məqalələrinin

dünyanın aparıcı nəşrlərində çap olunmasının günümüzün aktual problemlərindən birinə çevrilməsi bu sahədəki boşluqların mövcud olması ilə bağlıdır. Bir sıra hallarda təqdim olunan məqalələrin yüksək indeksli nəşrlərdə qəbul edilməməsi mütəxəssislərimizin öz dəyərli nəticələrinin yüksək standartlar səviyyəsində hazırlayıb təqdim edə bilməməsindən, bu sahədə təcrübə çatışmazlıqlarından irəli gəlir. Bu çatışmazlıqları aradan qaldıraraq, dünya standartlarına uyğun orijinal elmi əsərlərin yazılması, məqalələrin dünyanın aparıcı, yüksək indeksli jurnallarında çap olunması həm müəllifin özü üçün bir göstərici olacaq, həm də ümumən ölkəmizin imicinə öz müsbət təsirini göstərəcəkdir.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Əliyev F.Ə., Ağayev Ş.S. Azərbaycanda elmin problemləri və inkişaf perspektivləri. "Elm" nəşriyyatı, Bakı, 2011, 151 s.
2. Həsənova R.Ş., Əsgərov F.Ş. "Yırtıcı" jurnalları xarakterizə edən xüsusiyyətlərin identifikasiyası. İnformasiya cəmiyyəti problemləri, 2018, № 2, s. 97–106.
3. Giray Ş. Springer Nature. Yazar Çalıştayı. 2018. <http://mek.az/documents/Baku%20Springer%20Nature%20Workshop%204%20Aralik%202018.pdf>
4. Александрова И.А. Ресурсы Springer Nature. Как подобрать журнал по профилю исследований. 2018. <http://docplayer.ru/79791153-Resursy-springer-nature-kak-podobrat-zhurnal-po-profilu-issledovaniy-irina-aleksandrova.html>
5. Кириллова О.В., Парфенова С.Л. и др. Краткие рекомендации по подготовке и оформлению научных статей в журналах, индексируемых в международных наукометрических базах данных. Москва, 2017, 11 с.
6. Кириллова О.В. Как опубликовать статью в зарубежном рейтинговом журнале.

2014. <https://docplayer.ru/44720295-Kak-opublikovat-statyu-v-zarubezhnom-reytingo-vom-zhurnale.html>
7. Макеева, Е. Ю. Максимчик О.А. Оценка влияния научных журналов в международных системах научных публикаций. Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 16, № 2(3), 2014.
8. Beall J. Essential information about predatory publishers and journals. International Higher Education, 2016, <http://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article>

Internet resursları

9. Web of Science – Clarivate. <https://clarivate.com/products/web-of-science>
10. Scopus Journal. https://www.scopus.com/sources.uri?DGCID=Scopus_blog...
11. SAGE Journals: Your gateway to world-class research journals. <https://journals.sagepub.com>
12. Elsevier | An Information Analytics Business | Empowering Knowledge <https://www.elsevier.com/>

12. Journals – Taylor & Francis Group.
<https://taylorandfrancis.com/journals>
13. Journals – Springer Nature.
<https://www.springernature.com/gp/products/journals>
14. Wiley Online Library | Scientific research articles, journals, books, and ...
<https://onlinelibrary.wiley.com>

Rus və Avropa yazıçılarının uşaq əsərlərinin Azərbaycan dilinə tərcüməsi və bu əsərlərin milli-maarifçi uşaq ədəbiyyatının inkişafında rolu (XIX əsrin II yarısı — XX əsrin əvvəlləri)

Sevinc Rəsulova

Müəllif:

Sevinc Rəsulova —
Bakı şəhəri üzrə Təhsil
İdarəsi Ümumi sektorun
müdiri, pedaqogika üzrə
fəlsəfə doktoru. E-mail:
rasulova.s@mail.ru

Annotasiya. Məqalədə əvvəlcə Azərbaycanda uşaq ədəbiyyatının təşəkkül tapdığı tarixi dövrə və bu təşəkkülü mümkün edən səbəblərə toxunulur. Göstərilir ki, Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı XIX əsrin II yarısında təşəkkül tapmışdır. Şimali Azərbaycanın Rusiya imperiyasının tərkibinə daxil edilməsindən sonra ölkədə yaranan ictimai-siyasi, ədəbi-mədəni, pedaqoji mühit, Avropa tipli məktəb və maarif hərəkatı, habelə maarifçi-realist düşüncə tərzinin pərvəriş tapması milli uşaq ədəbiyyatının təşəkkülünü mümkün edən amillər sayıla bilər. Qeyd olunur ki, XIX əsrin 30-40-cı illərindən etibarən istər rus, istərsə də Azərbaycan dilində yeni tipli məktəblərin açılması və bu məktəblərdə milli dilin tədrisi ana dilində dərsliklərin, oxu materiallarının, bədii əsərlərin, nəticə etibarilə uşaq ədəbiyyatının yaranmasına ehtiyac yaratdı. Həmin ehtiyacı ödəmək üçün dərslik və kitab müəllifləri, qismən ərəb və fars dillərindən, xüsusilə də rus dilindən kiçik oxucuların mütaliəsinə yararlı əsərləri Azərbaycan dilinə tərcümə etməyə başladılar. Beləliklə, Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının bünövrəsi qoyuldu. Məqalədə daha çox hansı janrda, hansı mövzu və ideyaya malik, hansı tipdə bədii nümunələrin tərcüməyə cəlb edildiyi izah edilir. Göstərilir ki, o zamankı Azərbaycan ədəbi və pedaqoji mühitində rus ədib və şairlərinin yaradıcılığına daha çox müraciət edilirdi. Məqalədə bunun səbəbləri konkret şəkildə şərh edilir. Məqalədə ciddi şəkildə izlənilən məsələlərdən biri də rus və Avropa xalqlarının söz xəzinəsindən, ədəbiyyatından edilən bədii tərcümə nümunələrinin Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının inkişafındakı rolunu, mövqeyini aydınlaşdırmaqdır. Bir sözlə, məqalədə XIX əsrin II yarısı və XX əsrin əvvəllərində Azərbaycanda rus və Avropa sənətkarlarının uşaq əsərlərinin Azərbaycan dilinə tərcüməsinin yığcam və əsas mənzərəsini əks etdirmək məqsədi izlənilmişdir.

Açar sözlər:

Uşaq ədəbiyyatı, rus
sənətkarları, Avropa
ədəbiyyatı, bədii
tərcümə, XIX-XX əsrlər,
Azərbaycan dili.

DOI:

Məqaləyə istinad: Rəsulova S. (2018) *Rus və Avropa yazıçılarının uşaq əsərlərinin Azərbaycan dilinə tərcüməsi və bu əsərlərin milli-maarifçi uşaq ədəbiyyatının inkişafında rolu (XIX əsrin II yarısı-XX əsrin əvvəlləri)*. «Azərbaycan məktəbi». № 4 (685), səh. 105–119.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 10.09.2018; Qəbul edilib: 22.10.2018

Russian and European writer's works on children in Azerbaijan language and their role in the development of national, enlightened children's literature (The second half of the 19th century – beginning of the 20th century)

Sevinj Rasulova

Author:

Baku City Educational
Administration, Head of General
Sector, PhD in Pedagogy.
E-mail: rasulova.s@mail.ru

Keywords:

Children's literature, Russian
craftsmen, European literature,
artistic translation, XIX-XX centuries,
Azerbaijani language.

Abstract. The article first speaks about the historical period in which children's literature was created in Azerbaijan and the reasons for this development. It is shown that Azerbaijan's children's literature was created in the second half of the 19th century. After the inclusion of North Azerbaijan into the Russian Empire, the findings of the social-political, literary-cultural, pedagogical, European-style school and educational movement as well as the enlightenment-realist thinking can be considered as factors contributing to the formation of national children's literature. Generally, the second half of the 19th century and beginning of the 20th century are characterized as the period of development and initial development of Azerbaijani children's literature.

DOI:

To cite this article: Rasulova S. (2018) *Russian and European writer's works on children in Azerbaijan Language and their role in the development of national, enlightened children's literature (The second half of the 19th century – beginning of the 20th century)*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 685, Issue IV, pp. 105–119.

Article history

Received: 10.09.2018; Accepted: 22.10.2018

Tədqiqatın metodu

Tədqiqat zamanı, əsasən, aşağıdakı metod və vasitələrdən istifadə edilmişdir: nəzəri təhlil, tarixi-müqayisəli metod, ədəbi əlaqələrin öyrənilməsi, tərcümənin tarixi və nəzəriyyəsi.

Nəzəri təhlil zamanı Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının təşəkkül dövrü və ilkin inkişaf mərhələsinin xüsusiyyətləri aydınlaşdırılır. Milli uşaq ədəbiyyatının təşəkkülünün səbəbləri izah edilir. Onun inkişafına stimül verən mühüm amillərdən biri kimi tərcümə əsərlərinin rolu və əhəmiyyəti şərh edilir. Tarixi-müqayisəli metodun köməyi ilə izah olunur ki, XIX əsrin 20-30-cu illərindən Şimali Azərbaycan Rusiyanın tərkibinə daxil olur və üzünü Şərqdən qərbə – Avropaya çevirməli, müasir ədəbi-mədəni, maarifçi və pedaqoji həyatla qaynayıb qarışmalı olur. Mütərəqqi baxışlı ziyalılar, demokratik düşüncə sahibləri dərk edirlər ki, köhnə, ənənəvi əsərlər yeni dövrdə azərbaycanlı övladlarının təlim, tərbiyə və mütaliəsinə yaramır. Onlara Avropa ruhlu, müasir məzmun və mündəricəyə malik bədii sərvət lazımdır. Onlar Şərqdə və Qərbdə yaranan və uşaqlara təqdim edilən əsərləri müqayisə edib üstünlüyü ikinciylə verirlər. Beləliklə, Qərb nümunəsində yeni tipli uşaq əsərlərinin yaranması yolunda mübarizəyə başlayır, həmçinin rus və Avropa sənətkarlarının yaradıcılıq nümunələrini milli dilə çevirib böyüməkdə olan nəslin ixtiyarına verirlər.

Məqalədə ədəbi əlaqələrin öyrənilməsi istiqamətində də müəyyən işlər görüldüyü aydındır. Bunu mövzunun xarakteri tələb edir. Həmin ədəbi əlaqələr, əsasən, Azərbaycan-rus və Avropa ədəbiyyatları müstəvisində aparılır.

Biz məqalədə tərcümənin tarixi və nəzəriyyəsi ilə bağlı bəzi nəzəri və praktiki mülahizələrə, elmi baxışlara, izahatlara da əməl etməli olmuşuq. Bu, daha çox rus və Avropa sənətkarlarının uşaq əsərlərinin Azərbaycan dilinə tərcüməsi zamanı hansı tipdə ədəbi nümunələrin seçilməsi və onların milli dilə necə, hansı keyfiyyətdə tərcüməsi

zamanı özünü göstərir. Yəni azərbaycanlı mütərcimlər tərcümə materialı kimi daha çox hansı tip mövzu, ideya və janrdə əsərlər seçir və onları hansı səviyyədə ana dilinə çevirirdilər. Azərbaycanlı mütərcimlərin tərcümə peşəkarlığı, tərcümə prinsipləri necə idi?

Məqalədə daha obyektiv nəticələrə gəlmək üçün Avropa, rus və Azərbaycan ədəbiyyatşünaslarının ədəbi əlaqələr, tərcümə və onun xüsusiyyətləri, tərcümə sənətkarlığı və s. ilə bağlı elmi-nəzəri fikirlərindən bəhrələnməyə çalışmışıq.

Mövzunun aktuallığı

Bizim haqqında danışdığımız problemin bu və ya digər cəhətləri ilə əlaqədar Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığında müəyyən təşəbbüslər edilmişdir. Filoloq alimlərdən X.Məmmədov, Ə.Məmmədov, Ə.Bağirov, M.Mehdiyeva, Y.Babayev, T.Cavadov və başqaları problemin bəzi istiqamətlərinin öyrənilməsi ilə bağlı faydalı işlər görmüşlər. Lakin problem bir kompleks halında indiyə qədər araşdırma predmetinə çevrilməmişdir. Başqa sözlə, XIX əsrin II yarısı və XX əsrin əvvəllərində rus və Avropa sənətkarlarının uşaq əsərlərinin milli dilə tərcüməsinin bütöv mənzərəsi yaradılmamışdır. Belə bir tədqiqat aparmaqla biz məhz həmin boşluğu doldurmağa çalışmışıq.

Ümumiyyətlə, XIX əsrin II yarısı və XX əsrin əvvəlləri Azərbaycan xalqının tarixi inkişafında milli intibah dövrü kimi xarakterizə olunur. Bu intibah ictimai-siyasi həyatdan başlayıb iqtisadiyyat, təsərrüfat, mədəniyyət, ədəbiyyat, məktəb və maarif, pedaqoji mühit və s. sahələri əhatə edir. Yəni geniş, milli miqyasda özünü göstərir. Ədəbi-mədəni həyatda bir sıra əlamətdar yeniliklər baş verir. Milli mətbuat, milli teatr yaranır. Bir sıra ədəbi janrlar meydana gəlir, maarifçi-realist ədəbiyyat pərvəriş tapır və s. Baş verən ədəbi-mədəni yeniliklərdən biri də XIX əsrin 70-80-ci illərində milli uşaq ədəbiyyatının təşəkkülü idi. Əlbəttə, Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının təşəkkülünü və inkişafını şərtləndirən bir sıra ictimai, siyasi, pedaqoji, ədəbi-mədəni amillər vardır.

Bu amillər onun yüksəlişinə stimül vermişdir. Bundan əlavə, Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının bir sıra mühüm qaynaqları, başqa sözlə desək, qida mənbələri də mövcuddur. Həmin mənbə və qaynaqlar içərisində üçü xüsusilə diqqəti cəlb edir:

1. Şərq xalqlarına və milli xalq yaradıcılığına aid folklor nümunələri;

2. İslam coğrafiyasının, o cümlədən Azərbaycan xalqının çoxəsrlik ədəbi ənənəsinin məhsulu olan yazılı ədəbiyyat xəzinəsi;

3. Rus və Avropa xalqlarının ədib və şairlərinin yaradıcılığından seçilmiş tərcümə əsərləri.

Onu da əlavə edək ki, bizim milli uşaq ədəbiyyatının pərvəriş tapmasındakı üçüncü faktor son dərəcə önəmlidir. Belə ki, şərq xalqlarında uşaq ədəbiyyatı bədii düşüncə və təsərrüfatın müstəqil bir qolu kimi mövcud olmadığından azərbaycanlı qələm sahibləri azərbaycanlı balalar üçün necə və nədən yazmağın nümunəsini məhz rus və Avropa sənətkarlarından öyrənməli oldular. Həmin sənətkarların yaradıcılığı azərbaycanlı müəlliflər üçün bir məktəb rolunu oynadı. Təəssüf ki, Azərbaycan ədəbiyyatşünaslığında bu problem kifayət qədər öyrənilməmiş, diqqəti az cəlb etmişdir. Bizim mövzumuzun aktuallığını şərtləndirən faktorlardan biri də budur.

Nəhayət, Azərbaycan və rus-Avropa ədəbi əlaqələrini öyrənmək, Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının bütöv mənzərəsini yaratmaq, bizim tərcümə mədəniyyətimizin tarixini izləmək, həmçinin tərcümə ədəbiyyatının mənzərəsini canlandırmaq baxımından da bu mövzunun araşdırılması müəyyən əhəmiyyət kəsb edir.

Azərbaycanda maarifçi-realist təfəkkür tipinin pərvəriş tapdığı və onun söz sərvətinə, ədəbi təsərrüfata və mədəni həyata sirayət etdiyi zaman kəsimi XIX yüzilliyin 30-40-cı illərindən başlayıb, 1920-ci ilə – sovet-bolşevik hakimiyyət rejiminin qərarlaşdığı tarixi dövrə qədər davam edir. Əlbəttə, bu faktor təkcə «böyüklər üçün» yaradılan mədəni sərvəti yox, «kiçiklər üçün» ədəbiyyatı da əhatə edir. Ancaq burada fərqli bir cəhəti mütləq mənada

nəzərə almaq lazım gəlir. Maarifçi-realist təfəkkür tərz, idrak sistemi «böyüklər üçün» ədəbiyyatdan fərqli olaraq uşaq ədəbiyyatının təkcə metod və üslub tipini, həyata, ictimai varlığa baxış, münasibət və təsvir üsulunu dəyişdirmir, həm də onun təşəkkülünü şərtləndirir, cücərən pərvəriş tapmasına səbəb olur. Belə ki, Azərbaycanda «böyüklər üçün» yaranan söz sərvəti maarifçi-realizmin zühuruna qədər çoxəsrlik, uzun ömürlü, keşməkeşli, zəngin və məhsuldar bir yol keçib gəlmişdi. Təəssüf ki, bu sürəkli yolda «kiçiklər üçün» ədəbiyyat ona yoldaşlıq edə bilməmişdi. Çünki belə bir ədəbiyyatın özü yox idi. Başqa sözlə desək, Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının təşəkkül və ilkin yaranış çağı məhz maarifçilik hərəkatının, maarifçi-realist ədəbi-ictimai prosesin baş verdiyi tarixi mərhələnin payına düşür.

Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının maarifçi-realist mərhələsində onun təşəkkülünə və inkişafına təkan verən ən mühüm faktorlardan biri də tərcümə əsərləri idi. Ana dilinin tədrisə daxil edilməsi ilə əlaqədar ana dili dərsləkləri yaranarkən onların səhifələrində mədəni qida kimi şagirdlərə təqdim ediləcək ilk materialların da tərcümə nümunələrindən ibarət olduğunu görürük. N.Dementyevin «Təmsillər və povestlər»indəki, M.Ş.Vazeh və İ.İ.Qriqor-yevin «Kitabi-türki»sindəki, S.Ə.Şirvaninin «Tacül-kütüb»ündəki oxu materiallarının hamısı belə nümunələrdən ibarət idi. Əslində, tərcümə əsərləri bizim uşaq ədəbiyyatımızın bünövrə daşını təşkil edir. A.O.Çernyayevski və S.Vəlibəyovun, R.Əfəndizadənin, M.Qəmərlinski və b. (hər üç «Ana dili» kitabında), M.Mahmudbəyov və b.-nin («İkinci il»), A.Səhhət və M.Mahmudbəyovun («Yeni məktəb»), A.Şaiqin, Ə.N.Tiflislinin və başqa müəlliflərin ana dili dərsləklərində kifayət qədər tərcümə mətnlərinə rast gəlirik. Əlbəttə, bu, bir neçə səbəblə bağlı idi. İlk səbəb isə milli dildə məktəblilərdən (uşaqlardan) ötrü oxu materiallarının, onlara təqdim ediləcək elmi və bədii örnəklərin yoxluğu idi. Belə bir yoxluğu görən dərslək müəllifləri, ilk növbədə başqa

dillərdə olan, münasib hesab etdikləri kiçikhəcmli mətnlərə üz tutmalı oldular. Ərəb, fars və rus dillərindən yığcam həcmli kiçik mətnləri tərcümə və ya iqtibas edərək dərsliklərə və oxu kitablarına daxil etməyə başladılar.

Tərcümə edilən əsərlərin mühüm bir qismini kiçikhəcmli səyyari süjetlər təşkil edirdi. Bu süjetlərin çoxu Şərqdə yaranmış, sonra tədricən dünyanın başqa xalqları, o cümlədən avropalılar arasında da yayılmışdı. Süjetlərin bəziləri K.D.Uşinskinin dərsliklərinə, L.N.Tolstoyun «Əlifba» və «Oxu» kitablarına da yol tapmışdı. Bunlar kiçikhəcmli, birtipli, bir epizodlu, əxlaqi-didaktik məzmunu malik əhvalatlar idi. Janr etibarilə, əsasən, hekayətlərdən, rəvayətlərdən və lətifələrdən ibarət idi. Onlardan bəzilərinin ilkin mənbəyi bəlli olsa da («Kəlilə və Dimnə», «Min bir gecə», «Əmsali-loğman»; Ə.Cami, Sədi, C.Rumi və s.), daha çox hissəsinin mənbəyi və müəllifləri bəlli deyildi. Bunlar dediyimiz kimi müxtəlif xalqlar arasında yayılmış moralist məzmun və ideyaya malik gəzəri süjetlər idi. Bu cür süjetlərdən başlayan tərcümə prosesi tədricən öz miqyas və hədudlarını genişləndirdi, daha tutumlu şəkil aldı. Onu da deyək ki, millət balaları üçün edilən tərcümələr bir neçə mənada əhəmiyyətli görünürdü. «Əvvələn bu əsərlər böyüməkdə olan nəslə başqa xalqların ədəbiyyatı, həyat və məişəti, adət-ənənələri, ictimai yaşayışı və s. ilə tanış edirdi. İkincisi, tərcümə ədəbiyyatı qələm sahiblərindən ötrü kiçik vətəndaşlar üçün əsərlər yazmaqda nümunə rolunu oynayır. Üçüncüsü isə, uşaqlar üçün tərcümə əsərlərinin meydana çıxması bütövlükdə o dövr ədəbiyyatımızda başqa xalqlarla ədəbi əlaqələrin genişlənməsi faktıdır» (Məmmədov M., Babayev Y., Cavadov T. 1992, s. 223).

Onu da əlavə edək ki, mütərcimlər haqqında danışdığımız bir epizodlu, səyyari süjetləri tərcümə edib dərsliklərə və qiraət kitablarına daxil edərkən onunla tamamilə sərbəst davranır, tam müstəqilliyə yol verirdilər. Hərfi, sətirbəsəti tərcüməyə meyil etmirdilər. Yəni süjet müxtəlif yazılı mənbədən və ya şifahi

ədəbiyyatdan əxz olunur, mütərcim onun məzmununu sərbəst şəkildə işləyib balaca oxuculara çatdırırdı. Mütərcimi maraqlandıran tərcümədəki dəqiqlik, sənətkarlıq yox, məzmun və ideyanın müqabil tərəfə çatdırılması idi. Eyni süjet bir çox hallarda bir neçə müəllif tərəfindən ana dilinə çevrilmişdi və hər bir mütərcim onu öz istəyinə uyğun olaraq bir cür tərcümə etmişdi.

XIX əsrin son rübündə ədəbi prosesdəki qaynarlığın, yüksəlişin və coşğunluğun artması tərcümə ədəbiyyatına da təsirsiz ötüşmədi. Millət balalarına necə, hansı tipdə, hansı ideyaya malik mənəvi sərvət tərcümə və təqdim etməklə əlaqəli işgüzar müzakirələr, fikir mübadilələri başladı. Bu məsələyə münasibətdə mühafizəkarlarla, yenilikçilər bir-birlərindən fərqlənirdilər. Mühafizəkar-liberal ziyalılar vətən övladının tərbiyəsi, onların oxucuya, mənəvi qidaya ehtiyacını ödəmək üçün onlara, əsasən, dini məzmunlu, şərq klassiklərinin qələminə məxsus əsərlər verməyin tərəfdarı kimi çıxış edirdilər. Müasirpərəstlər, yenilikçilər, qərbçilər isə, əsasən, rus və Avropa sənətkarlarına üstünlük verirdilər. 80-ci illərin əvvəllərində başlayan mətbu müzakirələrin öncüllərindən M.Şahtaxlı Tiflisdə rus dilində nəşr olunan «Kavkaz» qəzetinin 1882-ci il tarixli 148-ci nömrəsində «qərbçilərin» mövqeyini ifadə edərək yazırdı: «Avropasayağı xalq məktəbini saxlamaq üçün Avropa ruhlu xəlqi ədəbiyyat yaratmaq lazımdır» (раз. «Кавказ». 1882).

M.Şahtaxlı uşaq əsərlərinin yoxluğunu nəzərə alıb folklor materiallarına da müraciət etməyi məsləhət görürdü. Ümumiyyətlə, görkəmli ziyalı kiçik oxucuların elmi və bədii ehtiyacını ödəməkdən ötrü çıxış yolunu iki mənbədə tapırdı: 1. Xalqın özünün folkloru da daxil olmaqla xalq yaradıcılığında; 2. Avropa xalqlarının müasir məzmunlu, sağlam ruhlu elmi və bədii əsərlərini tərcümə və nəşr etdirməkdə. Müəllif bütövlükdə çıxış yolunu bu şəkildə müəyyənləşdirirdi: «Avropa tərzində məqsədəuyğun elementar Azərbaycan məktəbinə malik olmaq üçün rus dilindən müvafiq rus məktəblərində istifadə edilən dərslikləri

Azərbaycan dilinə çevirmək lazımdır. Uşaqlarda oxuya maraq oyatmaq üçün indi ancaq xalqın dilində yaşayan və pedaqoji ləyaqətindən asılı olmayaraq azərbaycanlıların əqli və sosial həyatı haqqında zəngin material verən bizim saysız-hesabsız dolğun məzmunlu nağılları, hekayələri (epik, məişət və adətləri təsvir edən, əxlaqi tendensiyalı və s.) zərb-məsəlləri, atalar sözlərini... nəsihətləri və s. toplayıb onlardan oxu üçün kitab tərtib etmək lazımdır» (rəz. «Kavkaz». 1882).

M.Şahtaxtlı və həmfikirilərindən fərqli olaraq mühafizəkarlar, şərqçilər belə hesab edirdilər ki, xalqın mövcud cəhalətinin, tənəzzülünün, fəlakətlərinin səbəbləri onun əsl islam yolundan, dinin təməl prinsiplərindən, sağlam ata-baba adət-ənənələrindən, elm, ədəbiyyat və məişətindən uzaq düşməsidir. Əsl tərəqqi yolu da əsl dinə və sağlam keçmişə qayıtmaqdır. Mühafizəkarların təmsilçilərindən və ideoloqlarından İsmi Sədrəddinbəyov 1883-cü ildə (№11), «Ziyayi-Qafqaziyyə»də yazırdı: «Hərgah müsəlmanlar necə ki, lazımdır müsəlman olub əqaidi-imaniyyə və şəriəti-islamiyyəyə (imanlı əqidələrə və islam şəriətinə – S.R.) amil olsalar, onlardan kamil və qabil tayfa dünyada ola bilməz və inqizazi-zəmanəyəcən (zamanın sonuna qədər – S.R.) bir müsəlman dustaqxanaya daxil olmaz. Çünki mayeyi-fəsad olan əval və əfal (söz və əməllər – S.R.) nə ki varsa, cümləsi şəriəti Məhəmmədiyyə ilə nəhy (müəyyən – S.R.) olunubdur» (qəz. «Ziyayi-Qafqaziyyə». 1883). İ.Sədrəddinbəyovun fikrincə «məktəblərdə elmi-diniyyəyə» rəvac vermək, xalq övladlarını həqiqi dinin və şəriətin buyruqları əsasında tərbiyə edib böyütmək, ərəbcə və fars dilində olan faydalı dini kitabları milli dilə tərcümə edib böyüməkdə olan nəslin mütaliəsinə vermək, təhsili də bu tipli əsərlər əsasında qurmaq gərəkdir.

80-ci illərin əvvəllərində və sonralar baş verən işgüzar müzakirələrdə mütərəqqi baxışlı Azərbaycan ziyalıları, təbii ki, M.Şahtaxtlının mövqeyini müdafiə edirdilər. Səfərəli bəy Vəlibəyov «Kavkaz» qəzetinin 1883-cü ildə çap olunan 15-ci nömrəsində yazırdı:

«M.Şahtaxtlı müsəlmanların məktəb həyatını hərtərəfli təsvir edəndən sonra sonuncu məqaləsində bizi belə qəmli vəziyyətə xilas edə bilən bir neçə tədbir təklif edir» (rəz. «Kavkaz». 1883). Səfərəli bəy Şahtaxtlının təkliflərini bəyənir. Gənc nəslə veriləcək tərbiyəvi əsərlərin daha çox Avropa təcrübəsində və tipində, müasir həyatla səsleşən real həyat və gerçəkliyə uyğun gələn, uşaqlara nəyisə öyrədən, onların fikir və duyğularını, zövq və maraqlarını müsbət istiqamətə yönəldən əsərlər olmasını zəruri sayır.

XX əsrin əvvəllərində A.Səhhət də Avropa sənətkarlarının əsərləri və yaradıcılığı ilə Azərbaycan oxucusunu tanış etməyi faydalı və gərəkli bir iş sayır. Qərb şairlərinin yaradıcılığından etdiyi mənzum tərcümələr toplusu olan «Məğrib günəşləri» adlı kitaba yazdığı müqəddimədə mütərcim xatırladır ki: «Avropalıların öz ədəbiyyatı o qədər geniş olduğu halda yenə ərəb və farsın ədib və şairlərinin əsərlərini öz dillərinə tamamilə tərcümə etmişlər. Böylə olan surətdə biz nə üçün avropalıların əsərlərini öz dilimizə tərcümə etməyə» (Səhhət A. 1912, s. 5).

Demokratik düşüncəli ziyalıların əksəriyyəti həm Qərbin, həm də Şərqin söz xəzinəsindən faydalanmağın tərəfdarı idilər. Onlar hər iki coğrafi arealın faydalı ədəbi simaları və nümunələri ilə öz həmvətənlərini tanış etməyi lazım bilirdilər. C.Ünsizadə ərəb dilindən çevirdiyi və ayrıca kitab halında nəşr etdirdiyi «Əmsali-löğman» hikmətli hekayətlər toplusuna müqəddimədə qeyd edirdi ki, bizim həm «Lafonten və Krilov kimi» sənətkarların, həm də şərq xalqlarının «lisan və ədəbiyyatında olan şeyləri alıb oxumağımız» lazımdır (Ünsizadə C. 1889, s. 54). Realist səciyyəli əsərlərin tərcümə olunaraq gənc nəslin mütaliəsinə verilməsini əhəmiyyətli hesab edən C.Ünsizadə «Tifl ilə bir quş», «Gün», «Səhər duası», «Aslan və Tülkü», «Quzu», «Buynuzları ilə fəxr edən maral» və s. şeirləri milli dilimizə çevirərək 1887-ci ildə «Kəşkül» qəzetinin səhifələrində (№53, 59, 72, 75) oxuculara təqdim etmişdi. Alman və ərəb ədəbiyyatından edilən bu tərcümələri etməkdə

məqsəd həm də kiçik oxucular üçün necə əsərlər yazmaqda «bizim şairlərə nümunə» göstərmək idi. «Kəşkül»ün nəşiri gürcü şairi İ.Çavçavadzenin «Bahar» şeirini də «Əbri-bahar» adı ilə tərcümə etmiş, ancaq «övladi-millət» üçün yazılmış bu şeir senzura nəzarətindən keçmədiyi üçün çap olunmamışdı (ЦГИА Грузии. Фонд 422, дело 1411, л. 41).

XIX əsrin sonlarına doğru ədəbi-mədəni mühitdə rus və Avropa ədəbiyyatına artan maraq azərbaycanlı mütərcimləri həmin mənbədən yeni-yeni əsərlər tərcümə etməyə ruhlandırır. 1885-ci ildə (№24) «Kəşkül»ün nəşiri S.Ünsizadə V.Hüqonun ölümü münasibəti ilə qəzetdə məqalə dərc edir. Eyni zamanda qüdrətli fransız sənətkarının bir şeirini də Azərbaycan dilinə çevirərək məqaləyə əlavə edir. 1888-ci ildə S.Vəlibəyov rus ədibi N.P.Qrotun alman dilindən rusçaya çevirdiyi «Бор в природе» əsərini «sadə vətən dilinə» tərcümə edərək «Qüdrəti-xuda» adı ilə ayrıca kitab halında çap etdirir (Vəlibəyov S. 1888, s. 44). İyirimi elmi-didaktik xütbədən ibarət bu kitabça «mübtədi (ibtidai – S.R.) məktəb şagirdlərinə məxsus və hüsnü əxlaq dair Azərbaycan dilində risaleyi-qiraətdir» qeydi ilə nəşr olunmuşdur.

XIX əsrin son onilliklərində və Birinci rus inqilabının astanasına qədərki dövrdə Həsənəli xan Qaradaği, Cəlal Ünsizadə, Rəşid bəy Əfəndizadə, Mirzə Balaqardaş Hacıyev, Eynəli bəy Sultanov, Mirzə Ələsgər Növrəs və b. böyük rus sənətkarları L.N.Tolstoydan və İ.A.Krılondan xeyli tərcümələr etdiklərini görürük. Bir qayda olaraq azərbaycanlı mütərcimlər tərcümə üçün İ.A.Krılının təmsillərinə və L.Tolstoyun «Əlifba» («Азбука») və dörd hissədən ibarət «Оху» («Книга для чтения») kitablarına müraciət edirdilər. Həmin illərdə F.Köçərli A.S.Puşkinin «Balıqçı və qızıl balıq haqqında nağıl» əsərini «Torçu və balıq» adı ilə milli dilə çevirmişdir (Puşkin A.S. 1892, s.12). Firidun bəy M.Y.Lermontovun «Üç xurma ağacı», A.Koltsovun «A kişi, niyə yatıbsan?» əsərlərini də mənzum şəkildə sadə bir dildə azərbaycancaya çevirmişdi (Lermontov M.Y. 1895, s.13). Hər üç sənətkarın əsərlərini

kitabça halında nəşr etdirmişdi. F.Köçərlinin rus dilindən çevirdiyi «Təlimati-Sokrat» əsəri də yeniyetmələr və gənclər üçün gözəl oxu materialı idi (Təlimati-Sokrat (mütərcimi: Köçərli F.). 1890, s.91).

Ümumiyyətlə, XIX-XX yüzilliklərin qovşağında rus və Avropa ədib və şairlərindən Azərbaycan dilinə ən çox əsərləri tərcümə edilən müəlliflər İ.A.Krılın və L.Tolstoy idi. Mütərcimlər uşaqlar üçün mənəvi qida kimi daha çox Krılının təmsillərinə, Tolstoyun isə «Əlifba» və oxu kitablarına müraciət edirdilər. Əlbəttə, bu səbəbsiz deyildi. Belə ki, həmin əsərlər həcmcə yığcam, ideya-məzmun cəhətdən münasib, tədris-metodik baxımdan əlverişli idi. Balaların zövq və maraqlarını oxşayır, ona uyğun gəlirdi, əxlaqi-tərbiyəvi nöqtəyi-nəzərdən də kifayət qədər məqsədə müvafiq idi. Doğrudur, mütərcimlər bu əsərləri, adətən, eynilə milli dilə çevirməyə meyil etmir, müstəqilliyə yol verir, hətta bəzən onlarda müəyyən dəyişiklik aparırdılar. Belə dəyişikliklər İ.A.Krılının təmsillərində daha çox hiss olunurdu. Tərcümə zamanı çox vaxt təmsillərdəki kəskin satira ruhu, ciddi sarkazm, ictimai ifşa pafosu və ideyası azaldılır, təmsillərə əxlaqi-didaktik məzmun və ideya əşılanırdı. Belə bir əməliyyat çox zaman işin xeyrinə olmasa da, yəni orijinal mətni oxucuya çatdırmaq missiyasına xidmət etməsə də, əksər tərcümələrdə özünü büruzə verirdi. X.Məmmədov haqlı olaraq qeyd edir ki, «Orijinal üzərində mütərcimlərin əməliyyatı, bir qayda olaraq, Krılının vermək istədiyi ideyanın xeyrinə olmamışdır. Bunlar əksər hallarda Krılın təmsillərinin tərcüməsindən daha artıq onun Azərbaycan dilində variantlarını xatırladır» (Məmmədov X. 1992, s. 126). Görünür, deyilən əməliyyat tərcüməçilərin kiçik oxuculara ciddi satirik ideya və mətləbləri yox, daha çox öyüd-nəsihət əşılamaq istəyi ilə əlaqədar olmuşdur.

Haqqında danışdığımız dövrdə elə bir ana dili dərslisi yox idi ki, orada İ.A.Krılondan və L.Tolstoydan tərcümə nümunəsi olmasın. Qiraət kitablarında və uşaq mətbuatında da bu iki rus sənətkarının əsərlərinə bol-bol yer verilirdi.

İ.A.Krlov əsəri Azərbaycan dilinə tərcümə edilən ilk rus ədəbi simalarından biridir. XIX yüzilliyin 40-cı illərində görkəmli maarifçi A.Bakıxanov onun «Eşşək və bülbül» («Осел и соловей») adlı təmsilini milli dilə çevirmişdi. Daha sonra biz şairin «Tülkü və üzüm» sərlövhəli təmsilini A.O.Çernyayevskinin «Vətən dili» (I hissə, 1882) dərsliyinin səhifələrində görürük. Şeiri Azərbaycan dilinə Rəşid Əfəndizadə çevirmişdi. 1887-ci ildə (№72) «Kəşkül» qəzetində də rus təmsilçisinin «Xoruz və inci» («Петух и жемчижное зерно») şeirinin tərcüməsi verilmişdir. A.O.Çernyayevski və S.Vəlibəyovun «Vətən dili» (II hissə, 1888) dərsliyində isə şairin 20 təmsili yer almışdır. Şeirləri Azərbaycan dilinə H.Qaradaği çevirmişdir. Əlbəttə, bir dərslikdə eyni müəllifin bu qədər şeirinin verilməsi maraqlı faktdır. Bu, həm də o zaman yeni məzmun və tipdə hazırlanan dərslik üçün müəlliflərin milli dildə münasib əsərlər tapa bilməməsi ilə əlaqədar idi.

O zamankı Azərbaycan ictimai-siyasi və pedaqoji mühitində Krlov yaradıcılığına məhsuldar şəkildə müraciət edənlərdən biri R.Əfəndizadə idi. O rus şairindən 19-a qədər poetik nümunə tərcümə etmişdi. Həmin poeziya örnəklərindən bir qismi «Uşaq bağçası» dərsliyində (1898), bir qismi «Bəsirətül-ətfal»-da (1901), üçü isə «Dəbistan» jurnalında (1906, №4; 1907, №2, 3) yer almışdır. Mirzə Ələsgər Növrəs Qarabağının «Pəndi-ətfal» («Uşaqlara nəsihət», 1900) adlı qiraət kitabına haqqında danışdığımız sənətkardan 4 poetik tərcümə nümunəsi daxil edilmişdi. Səməd bəy Hacıbəyovun «evlərdə qiraəti-türkiyə məxsus kitabça» kimi nəşr etdirdiyi «Hədiyyeyi-sibyan» («Uşaqlara hədiyyə», 1901) kitabında Krlovdan 10, Mirzə Balaqardaş Hacıyevin «öz şagirdlərinə hədiyyeyi-acizənə kimi töhfə etdiyi «Qafqaz istilahi» (1902) kitabında 3 təmsil var idi. Təmsillər mənzum şəkildə tərcümə edilmişdi. Yenə cocuqlara aid oxu kitablarından Hacı Mirağa Mirmöhşünzadə Nəseh «Hədiyyətül-ətfal»-ında («Uşaqlara hədiyyə», 1911) rus təmsilnəvisindən 3, Firidun bəy Köçərli «Balalara hədiyyə»də (1912) 1 təmsilini vermişdi.

M.Nasehin kitabındakı tərcümələr onun öz qələminə, «Balalara hədiyyə»dəki «Tülkü və üzüm» təmsilinin tərcüməsi isə Eynəli bəy Sultanova məxsus idi. Onu da əlavə edək ki, İ.A.Krlovun eyni şeiri bəzən bir neçə mütərcim tərəfindən milli dilə çevrilirdi. Məsələn, «Hədiyyətül-ətfal»dakı «Ördək, balıq və xərcəng», «Şir və tülkü» təmsilləri dördüncü, «Tülkü və qarğa» təmsili beşinci, «Balalara hədiyyə»dəki «Tülkü və üzüm» şeiri isə altıncı dəfə idi ki, Azərbaycan dilinə (müəllifləri fərqli olmaqla) çevrilirdi. Krlov təmsillərinin sənətkarlıq, peşəkarlıq baxımından ən səviyyəli tərcümələri R.Əfəndizadəyə, A.Səhhətə və A.Şaiqə məxsusdur. A.Səhhət rus şairinin 9 təmsilini ana dilimizə tərcümə etmişdi. Bu tərcümələr ilk dəfə «Yeni məktəb» (1909) dərsliyində və «Məğrib günəşləri» (1912) adlı poetik tərcümələr toplusunda işıq üzü görmüşdür.

O zamankı Azərbaycan uşaq mətbuatı da Krlovsuz ötüşə bilməmişdir. «Dəbistan» jurnalı onun «Ağcaqanad və kəbutər» (1906, №3, mütərcimi R.Əfəndizadə), «Rəhbər» məcmuəsi «Kisə» (1906, №1, mütərcimi A.Əfəndizadə), «Məktəb» jurnalı isə «Eşşək və bülbül» (1913, №7, mütərcimi A.Şaiq), «Kəndli və ilan» (1914, №4, mütərcimi Mirzə Balaqardaş) təmsillərini oxuculara təqdim etmişdi. Şairin «Qarğa və tülkü» təmsili altıncı dəfə M.Ə.Sabir tərəfindən yüksək sənətkarlıqla Azərbaycan dilinə çevrilmiş və «Yeni məktəb» dərsliyinə salınmışdı.

Dərsliklərdə, qiraət kitablarında və uşaq mətbuatında İ.A.Krlovdan nəsrə edilmiş tərcümələrə də rast gəlirik.

Haqqında danışdığımız zaman kəsimində yaradıcılığı diqqət mərkəzində olan digər rus sənətkarı L.Tolstoy idi. Ümumiyyətlə, bu dövrdə yaradıcılıq məhsulları Azərbaycan dilinə çevrilən ədəbi şəxsiyyətlər cərgəsində kəmiyyət göstəricisi baxımından bu böyük dahi birinci yer tuturdu. Onun istər «böyüklər», istərsə də «kiçiklər üçün» qələmə aldığı, həm dini, həm də dünyəvi mövzuda yazdığı əsərləri maraq dairəsində idi. Kürəvi miqyasda olduğu kimi Azərbaycanda da onu həm dindarlar,

mühafizəkarlar, həm də dünyəvi, müasir baxışlı oxucu və ziyalı kütləsi sevirdi. Onun «kiçik» oxucular üçün tərtib etdiyi «Yeni əlifba» («Новая азбука») və 4 hissədən ibarət oxu kitabları («Книга для чтения») da geniş şöhrət tapmışdı. Bu kitablarda uşaq ədəbiyyatının dəyərli nümunələri toplanmışdı.

L.Tolstoyun əsərləri XIX əsrin 80-ci illərindən etibarən Azərbaycan dilinə çevrilməyə başlamışdır. XIX-XX əsrlərin qovşağındakı ana dili dərsləklərində, qiraət kitablarında və uşaq mətbuatında rus ədibinin uşaq əsərlərindən kifayət qədər bol nümunəyə rast gəlmək mümkündür. Milli dildə mütaliə materiallarına ciddi ehtiyacın olduğu bir tarixi şəraitdə rus yazıçısının uşaqlar üçün qələmə aldığı bədii nümunələr milli ziyalılarımızdan ötrü kifayət qədər cazibədar və əhəmiyyətli görünürdü. Doğrudan da, bu nümunələr istər həcm, istər bədiiilik, istər mövzu və ideya, istərsə də pedaqoji baxımdan son dərəcə əlverişli idi. Şagirdlərin, kiçik oxucuların yaş, bilik, dərk etmə səviyyəsinə, zövq və maraqlarına tam şəkildə uyğun gəlirdi.

Birinci rus inqilabına qədər L.Tolstoyun «böyüklər üçün» yazdığı əsərlərdən də bəzi nümunələrin milli dilimizə çevrildiyini görürük. Məsələn, A.Minasazov onun «Buğda dənəsi», S.M.Qənizadə «Əvvəlinci şərəbçi», C.Məmmədquluzadə «Zəhmət, ölüm, naxoşluq» əsərlərini azərbaycancaya tərcümə etmişdilər. Bununla belə onun uşaq əsərləri mütərcimlərin diqqətini daha çox məşğul etmişdir. «Vətən dili» (A.O.Çernyayevski) dərslisinin I hissəsində (1882) rus ədibindən 4 hekayə verilmişdi. Bu azərbaycanlı balaların öz dillərində sənətkarın yaradıcılığı ilə ilk tanışlığı idi. Ümumiyyətlə, Birinci rus inqilabına qədər «Vətən dili» (I, II hissə), «Uşaq bağçası», «Bəsirətül-ətfal» və «Kitabi-xəzanül-ətfal» dərsləklərinə Tolstoyun «Əlifba» və oxu kitablarından 30-a qədər hekayənin tərcüməsi daxil edilmişdi. «Birinci il»də (1910) sənətkarın 3, «İkinci il»də (1908) 13 hekayəsi yer almışdı.

«L.Tolstoy və Azərbaycan (1880-1920)» monoqrafiyasının müəllifi Ə.Bağırovun hesablamasına görə Mir Seyfəddin Seyidov

«Kitabi-xəzainül-ətfal»a, A.Ə.Məhəmmədzadə və A.Ə.Mollazadə «İkinci kitab»a, Mirzə Qəmərlinski və onun həmmüəllif yoldaşları «Ana dili» dərsləklərinin I və II hissələrinə, M.Mahmudbəyov və həmkarları «Birinci il», «İkinci il», «Yeni məktəb», Ə.M.Nərimanov «Nəsihətül-ətfal» dərsləklərinə Tolstoydan 80-ə qədər hekayə daxil etmişdi (Bağırov Ə. 1974, s. 68).

Qiraət kitablarında da rus yazıçısından sıxsıx nümunələrə rast gəlmək mümkündür. Ə.Müznibin «Qiraət» (1914) kitabındakı 26, həmçinin A.İsrafilbəyovun «Pişik balası» (1913) kitabındakı 13 hekayənin hamısı Tolstoyun oxu kitablarından seçilmiş nümunələr idi.

Q.R.Mirzəzadənin «Barmaq boylu uşaq» (1911), «Baha oturur» (1910), «Bir-birinizə məhəbbət ediniz» kitabçalarındakı eyni adlı əsərlər, «Qırmızıpapaq və bir qurdun diriliyi» (1910) kitabındakı «Qırmızıpapaq» hekayəsi də haqqında danışdığımız müəllifin yaradıcılığından sərbəst tərcümələr idi. «Dörd hekayə» (1912), «Birinci qədəm» (1913) kitablarında, N.Axundovun «Nağıllar məcmuəsi»ndə də Tolstoyun uşaq əsərlərindən nümunələrə rast gəlmək mümkün idi (Məmmədov M., Babayev Y., Cavadov T. 1992, s. 258).

Təkcə «Məktəb» jurnalında 1911-1920-ci illər arasında L.Tolstoydan həm nəsrə, həm də nəzmlə edilmiş 40-a qədər uşaq əsərinə rast gəlmək mümkündür. Maraqlıdır ki, rus ədibinin balacalar üçün nəsrə qələmə aldığı hekayələr bəzən azərbaycanlı mütərcimlər tərəfindən şeirlə milli dilə çevrilirdi. Ə.Müznibin «Qiraət» (1914) kitabındakı 26 hekayənin bir neçəsi nəzmlə azərbaycanlı oxuculara təqdim edilmişdi. Qəzənfər Sultanzadə «Oğurluğun üstü açıldı» (9, 1906, №16), Məsum «İki yoldaş» (9, 1914, №3), Əlisəttar İbrahimov «Qurd və qoca nənə» (9, 1912, №21) hekayələrinin tərcüməsində eyni yolla hərəkət etmişdilər. L.Tolstoyun uşaq əsərlərini milli dilə çevirən tərcüməçilərin sayı da çox idi. Bunlardan Q.R.Mirzəzadəni, B.Talıbzadəni, Ə.Fəhmini, M.Hənifəni, Ə.İbrahimovu, M.Əfəndiyevi, A.İsrafilbəyovu, Ə.Rzazadəni,

Ə.S.Qasimovu, Ə.Müznibi, A.Mətləbzadəni, Ə.Əliyevi, R.Tahirbəyovu, A.Vəlixanovu və başqalarını göstərmək olar. Əlbəttə, edilən tərcümələrin hamısının sənətkarlıq səviyyəsi eyni deyildi. Bunların içərisində zəifləri də var idi.

XIX əsrin II yarısı və XX əsrin əvvəllərində mütərəqqi baxışlı, yeni təlim-tərbiyə üsulu ilə dərs keçən Azərbaycan pedaqoqları görkəmli rus pedaqoqu K.D.Uşinskinin təcrübəsindən kifayət qədər bəhrələnmişlər. Onlar öz dərsliklərini yazarkən rus pedaqoqunun «Uşaq dünyası» («Детский мир») və «Ana dili» («Родное слово») dərsliklərinin nəinki forma-struktur, məzmun və pedaqoji sistemindən, hətta oradakı bədii mətnlərdən də faydalanmışlar. A.O.Çernyayevski və S.Vəlibəyov «Vətən dili»nə (II hissə, 1888) əlavə etdikləri müqəddimədə dərsliyi tərtib edərkən Uşinskinin dərsliklərinin təcrübəsinə istinad etdiklərini, onun forma və məzmunu əsas götürdüklerini xüsusi olaraq qeyd edirlər (Çernyayevski A.O., Vəlibəyov S. 1888, s. 4). Eyni zamanda rus pedaqoqunun dərsliyindəki «Sıçanlar», «İki kəsəyən» təmsillərini, «Uşaqları məktəbə şövqləndirmək», «Tutulmuş quş» şeirlərini öz kitablarına daxil edirlər. Şeirlərin dördünü də A.O.Çernyayevskinin xahişi ilə H.Qaradaği Azərbaycan dilinə çevirmişdi. R.Əfəndizadənin «Uşaq bağçası» (1898), H.M.Mirmöhsünzadənin «Hədiyyətül-ətfal» (1911), M.Qəmərinski və b. «Ana dili» (II cild, II nəşr, 1908), M.Mahmudbəyovun «Birinci il» (1907) dərsliklərində də Uşinskidən tərcümələr verilmişdi. Bunlar pedaqoq sənətkarın «Tülkü və keçisi», «Uşaq gözlüyü», «Sünbül», «Heyvanların mübahisəsi», «İki kotan», «Küpə qazana yoldaş deyil», «Güllərin bəhsi» və s. şeirlərinin tərcümələri idi. «Güllərin bəhsi» şeiri A.Səhhətin tərcüməsi ilə «Birinci il»ə də salınmışdı.

Əsərləri gənc nəslin tərbiyəsi üçün milli dilmizə çevrilən rus ədib və şairləri İ.A.Krıllov, L.Tolstoy və K.D.Uşinski ilə məhdudlaşmır. Biz uşaqlara aid o zamankı mənbələrdə V.A.Jukovski, N.M.Karamzin, A.S.Puşkin, M.Y.Lermontov, İ.S.Turgenev, xanım Bulqatova, A.Y.İz-

maylov, A.P.Çexov, İ.Tutçev, A.İ.Kuprin, A.N.Pleşşeyev, A.V.Koltsov, A.Qurnov və başqa müəlliflərdən də ana dilimizdə xeyli bədii nümunələrə rast gəlirik.

Ana dili dərslikləri içərisində kəmiyyət və keyfiyyət etibarı ilə ən çox və ən yaxşı tərcümə nümunələri «Yeni məktəb» dərsliyindədir. M.Mahmudbəyovun və A.Səhhətin həmmüəllif olduğu dərslikdəki bədii əsərləri, əsasən, A.Səhhət tərcümə etmişdi. Mütərcimin peşəkarlığı, professionallığı, yüksək mütərcimlik istedadı burada da özünü aydın şəkildə büruzə vermişdi. «Yeni məktəb»in 1918-ci il nəşrinə 25-ə qədər tərcümə nümunəsi daxil edilmişdi. Dərslikdə fransız yazıçısı Volterdən də «Himmətli sükançı» adlı hekayə salınmışdı.

Yeri gəlmişkən onu da əlavə edək ki, A.Səhhət o dövrün və bütövlükdə Azərbaycan tərcümə ədəbiyyatının ən istedadlı, professional tərcüməçilərindən biridir. Onun «Məğrib günəşləri» (1912) adlı toplusu bütövlükdə rus və Avropa şairlərinin nəzm əsərlərinin mənzum tərcüməsindən ibarətdir. Buraya Jan Ramo, İ.A.Krıllov, M.Y.Lermontov, V.Hüqo, Ə.X.Dəhləvi, (bu şərq şairidir), A.S.Puşkin, İ.S.Nikitin, L.M.Medvedyev, Q.R.Derjavin, İ.İ.Kozlov, Y.V.Jadovski, A.N.Pleşşeyev, V.V.Qofman, Smirnov, A.V.Koltsov və başqa şairlərin yüksək səviyyədə ana dilimizə tərcümə edilmiş poetik əsərləri salınmışdı. Böyüməkdə olan nəslin mənəvi ehtiyaclarını ödəməkdə, tərcümə mədəniyyətimizi zənginləşdirməkdə həmin əsərlərin xüsusi dəyəri vardır. Bu poetik nümunələr həm də milli mütərcimlərdən ötrü gözəl bir örnək rolunu oynayır.

F.Köçərli «Balıqçı və qızıl balıq nağılı» adlı mənzum nağılı Azərbaycan dilinə tərcümə etdikdən sonra A.S.Puşkinin yaradıcılığına diqqət artdı. R.Əfəndizadə şairin eyni nağılını, habelə «Hal anası» və «Kaftar» adlı mənzum hekayələrini milli dilə çevirərək «Bəsirətül-ətfal» dərsliyinə salmışdı. A.Şaiqin «Gülzar» dərsliyində isə Puşkinə həsr olunmuş ayrıca oçerk vardır. Daha sonra isə onun A.Səhhətin tərcüməsi ilə «Uçqun, yaxud uçurum», «Peyğəmbər» və «Qafqaz» şeirləri oxuculara

təqdim edilir. «Uçqun, yaxud uçurum» şeiri A.Şaiqın «Milli qiraət kitabı» (1919) dərsliyində də yer almışdır. Rus şairinin «Qış» şeiri A.Səhhətin çevirməsində «Məktəb» (1911, №2) jurnalında çap olunmuşdur. «Yeni məktəb» də sənətkarın «Yanğında dada çatma» hekayəsi nəslrlə azərbaycanlı oxuculara çatdırılmışdır. Biz «Dəbistan» jurnalının səhifələrində (1906, №11-14, 17-18) Puşkinin «Barışnaya krestyan-ka» hekayəsinin nəslrlə tərcüməsini də görürük. «Çöl xanımı» adı ilə edilmiş bu tərcümə sənətkarın «Belkinin hekayələri» povestinə daxildir. Mütərcimi M.H.Əfəndizadə idi. Hekayə sadə və səlis bir dillə Azərbaycan oxucularına çatdırılmışdı.

F.Köçərlidən sonra M.Y.Lermontov yaradıcılığına maraq göstərən mütərcimlər A.Səhhət və A.Şaiq olmuşdur. Əvvəlcə dediyimiz kimi F.Köçərli rus şairinin «Üç xurma» şeirini ana dilimizə çevirərək Koltsovun «A kişi, niyə yatıbsan?» mənzum hekayəsi ilə birlikdə 1895-ci ildə kitabça halında nəşr etdirmişdi. A.Səhhət onun «Mtsiri» poemasından bir parça, həmçinin «Çərkəslər», «Peyğəmbər», «Terekin sovgatı», «Mübahisə», A.Şaiq isə «Qaçaq» şeirini Azərbaycan türkcəsinə çevirmişlər. Bu poetik nümunələr mütərcimlərin müəllifi olduqları «Yeni məktəb» və «Gülzar» dərsliyinə də daxil edilmişdi. «Gülzar»da Lermontovun həyat və yaradıcılığı barədə məlumat verən yığcam oçerk də yer almışdı. A.B.Əfəndizadə də şairin «Mübahisə» və «Qaçaq» əsərlərini tərcümə edərək «Şagirdlərə hədiyyə» (1914) kitabında oxucuların mütaliəsinə vermişdi. Kitabda sənətkarın yığcam tərcümeyi-halı da öz əksini tapmışdı.

A.Şaiq və A.Səhhətin A.V.Koltsovdan yüksək səviyyədə tərcümə etdikləri «Taxıl biçini» şeirini həm «Gülzar», həm də «Milli qiraət kitabı» dərsliyinin səhifələrində görürük. Ümumiyyətlə, A.Səhhətin poetik tərcümələrinə Birinci rus inqilabından sonrakı ana dili dərsliklərində tez-tez rast gəlmək mümkün idi. V.Hüqonun «Yatmış uşaq», Qrimm qardaşlarının nağıllarından əxz edilmiş «Sazəndələr» («Yeni məktəb»), V.V.Qofmanın «Yağışdan sonra» («Gülzar»), İ.S.Nikitinin «Yay

səhəri» («Milli qiraət kitabı») şeirləri də şagirdlərə A.Səhhətin tərcüməsində çatdırılmışdı. Nikitinin «Məktəb» jurnalında dərc edilən (1911, №1) «Uşaqlıq xatirəsi» şeirinin tərcüməsi də A.Səhhətə məxsus idi.

Yalnız dərsliklərdə deyil, uşaq mətbuatında da dəyərli poetik tərcümə nümunələri ilə üzləşmək mümkün idi. Lazımi məqamlarda onlardan bəzilərinin adlarını çəkdik. «Dəbistan» jurnalında işıq üzü görən bəzi poetik nümunələrin adlarına nəzər yetirək: «Nənə və onun balaca qız nəvəsi» – Pozdnyakovdan tərcümə edən A.Əfəndizadə (1906, №1); «Ovçu və quş» – «Məsnəvi»dən tərcümə edən M.H.Əfəndizadə (1906, №3); «Nənə və nəvə» – Pleşşeyevdən tərcümə edən İslamzadə (1906, №4); «İbrət və müqabilə, yaxud ümmətlər ixlası» – «Məsnəvi»dən tərcümə edən M.A.Talıbzadə (1906, №8-10, 13); «Niyazə-əsirane» – V.Hüqodan tərcümə edən Müəllim Naci (1906, №17) və s.

M.Ə.Sabir Ə.Firdovsinin «Şahnamə»sindən bir parçanı azərbaycancaya çevirərək «Rəhbər» jurnalında çap etdirmişdi (1906, №2-5). Əlisəttar İbrahimovun rus sənətkarı İzmaylovdan nəzmlə çevirdiyi «Kürt toyuq» (1913, №1), Abid Mətləbzadənin Turgenevdən tərcümə etdiyi «Mənsur şeirlər» (1915, №15) «Məktəb» jurnalının səhifələrində kiçik oxucuların mütaliəsinə təqdim edilmişdi. Yeri gəlmişkən onu da deyək ki, rus yazıçısı Turgenevin «Sərçə» və «Kimin himməti artıqdır?» hekayələri nəslrlə «Yeni məktəb» dərsliyində də öz əksini tapmışdı. Həmin dərslikdə fransız sənətkarı Volterin «Himmətli sükançı» hekayəsi də yer almışdı.

Bəzən mütərcim eyni bir əsəri tərcümə və nəşr etdikdən sonra onun üzərində sonradan yenidən işləyir, müəyyən dəyişikliklər edirdi. Məsələn, A.Şaiq A.P.Çexovun hekayəsini «Gülzar» (1912) dərsliyinə «Sail» adı ilə daxil etmişdi. Ancaq «Milli qiraət kitabı»na (1919) onu «Dilənçi» adı ilə salmış və hekayədə bəzi dəyişikliklərə yol verilmişdi.

Dərsliklərlə yanaşı uşaq mətbuatının səhifələrində də rəngarəng tərcümə nümunələrinə rast gəlirik. Bu əsərlər müxtəlif

dillərdən və müxtəlif xalqlara məxsus sənətkarların yaradıcılığından edilirdi. Uşaq ədəbiyyatında rus ədəbiyyatından A.S.Puşkin, M.Y.Lermontov, L.Tolstoy və İ.A.Krilyovla yanaşı digər ədəbi simaların da yaradıcılıq nümunələri yer alır. Əlbəttə, bunların hamısını sadalamaq imkan xaricindədir. Ona görə də bəzilərinin adlarını xatırlatmaqla kifayətlənirik: «Kənd çocuğu» – Pleşşeyevdən tərcümə edən Əlisəttar İbrahimov (9, 1912, №8), «Allahın keşişə qəzəbi» – Jukovskidən tərcümə edən Böyükəğa Talıbzadə (9, 1913, №1), «Ölmüş qurbağa» – Litvinskidən tərcümə edən Həsən bəy Axundov (9, 1914, №3-4), «Nədən ötrü ağlayırsan?» – A.Qurnovdan təbdil edən Xudaverdi Kələntərli (9, 1914, №17), «Dəmirqaya» – Kuprindən tərcümə edən H.Q. (9, 1914, №18), «Millətpərvər bir uşaq», «Vətən qurbanı» – A.Bryusovdan tərcümə edən Abid Mətləbzadə (9, 1915, №6, 12).

Bir məsələni nəzərə çatdırmaq lazım gəlir. Şərq ədəbiyyatına aid əksər əsərlər ərəb və fars dillərindən milli dilə çevrilirdi. Çünki mütərcimlərin əksəriyyəti bu dillərdən xəbərdar idilər. lakin Avropa xalqlarına aid ədəbiyyat nümunələri bir qayda olaraq rus dilindən tərcümə edilirdi. Rus dili bir növ Azərbaycan ziyalıları üçün Avropa ədəbiyyatına və mədəniyyətinə açılan qapı idi. Bununla belə, az da olsa, orijinaldan tərcümə edilən örnəklərə də rast gəlirik. Belə əsərlər həcmcə kiçik olub, əsasən, alman, ingilis və fransız dillərindən ana dilimizə çevrilirdi. Onlardan bəzilərinə xatırlatmaq yerinə düşər:

Almancadan: «Siçanın məskəni» (müəllifini qeyd etmədiyimiz əsərlərin kimdən tərcümə edildiyi göstərilməyib – S.R.) – nəzmlə tərcümə edən Əli Əjdər (9, 1913, №1); «Ata duası» – nəslə tərcümə edən E.Sultanzadə (9, 1914, №7); «Zərər insanı əqilli edər» – nəslə tərcümə edən M.Abasqulu (9, 1914, №8); «Ehtiyatsız sözün nəticəsi» – nəslə tərcümə edən M.Muradzadə (9, 1914, №18) və s.

İngiliscədən: «Necə oldu?» – nəslə tərcümə edən Səid (9, 1916, №10) və s.

Fransızcadan: «Mərhəmətli çocuq» – nəzmlə tərcümə edən Əlisəttar İbrahimov (9, 1915,

№6); «Kiçik hekayə» – nəslə tərcümə edən gimnazist Yusif Axundov (9, 1911, №2); «Ədalətli Süleyman» – nəslə tərcümə edən Böyükəğa Talıbzadə (9, 1913, №5); «Ədalətli hakim» – Lafontendən nəslə tərcümə edən Abid Mətləbzadə (9, 1914, №12); «Bala siçan» – nəslə tərcümə edən Mirseyidov (9, 1914, №14); «Yaxşı hesabdar» – nəslə tərcümə edən Əlisəttar İbrahimov (9, 1915, №1); «Nəcib şir» – L.Martindən nəslə tərcümə edən müəllim Abasqulu (9, 1915, №6) və s.

F.Ağazadənin «Ədəbiyyat məcmuəsi» (1912) dərsliyində Lamartin, Şiller, A.Düma, Beranje və s. qərb ədəbiyyatı şedevrlərinin yaradıcılığından nümunələr də verilmişdir. Lakin bu tərcümələrin dili dərslikdəki başqa əsərlər kimi qəliz, osmanlı türkcəsi ilə ağırlaşdırılmış bir qiyafədir.

Əvvəlcə dediyimiz kimi, XIX əsrin 80-ci illərindən etibarən Azərbaycanda uşaqlar və gənclərdən ötrü təbdil, iqtibas və tərcümələrdən ibarət mütaliə kitablarının nəşri prosesinə başlandı. XX yüzilliyin əvvəllərində bu proses daha da intensiv və məhsuldar xarakter aldı. Müxtəlif xalqların ədəbiyyatından tərcümə, təbdil və iqtibas edilmiş xeyli qiraət kitabları meydana gəldi. Həmin kitabların hamısı barədə burada məlumat verməyə nə imkan, nə də ehtiyac olmadığından onlardan bəzilərinin adlarını xatırlatmaqla kifayətlənirik:

Mirzə Əsgər Qarabaği Növrəs – «Pəndi-ətfa» (1900); Səməd bəy Hacıbəyov – «Hədiyyeyi-sibyan» (1901); Mir Seyfəddin Seyidov Şirvani – «Kitabi-xəzanül-ətfa» (1902); «İki uşaq» (ruscadan mütərcimi A.Şaiq, 1906); Əlimirzə Nərimanov Tiflisi – «Nəsihətül-ətfa» (1907); D.Defo – «Robinzon Kruzo» (tərcümə edən A.Şaiq, 1909); Şarl Perro – «Qırmızıpapaq və bir qurdun diriliyi» (tərcümə edən Q.R.Mirzəzadə, 1910); Mark Tven – «İyirmi beş milyonluq bir çek» (təbdil edən H.İ.Qasımov, 1910); M.İ.Karamzin – «Bədbəxt Liza» (mütərcimi Ə.Abasov, 1912); M.Tven «Şahzadə və dilənçi» (mütərcimi Ə.İbrahimzadə, 1912); «İki dost-iki yol» (təbdil edən İ.Musabəyov, 1913); P.N.Polevoy – «İki

yol, iki yoldaş» (mütərcimi Q.R.Mirzəzadə, 1913); Dmitryeva – «Balaca və Xallı» (təbdil edən İ.S.Qasımov, 1914); A.Bast – «Dünya səyahəti» (mütərcimi A.Mirzəzadə, 1915); A.K.Kovalinskaya – «Ögey ana» (mütərcimi Y.Hüseynbəyzadə, 1915); «Korlar məktəbi» (hekayələr məcmuəsi, mütərcimi H.S.Qasımozadə Səyyah, 1915); «Üç hekayə» (mütərcimi İ.Musabəyov, 1915) və s.

Tərcümə, təbdil və iqtibas olunan bu əsərlər istər həcm, istər janr, istərsə də mövzu, məzmun və ideya baxımından rəngarəng idi. Bunlar kiçikhəcmli, birepizodlu, miniatür, gəzəri süjetlərdən tutmuş macəra əsərlərinə qədər çeşidli bədii nümunələri əhatə edirdi. Onu da əlavə edək ki, tərcümələrdə ciddi şəkildə sərbəstliyə yol verilir, bir sıra epizodlar ixtisar olunur, bəzən də dəyişdirilirdi. Hətta bəzən mətnlər üzərində «milliləşmə» əməliyyatı da aparılır, yer və şəxs adları, realilər, müəyyən epizodlar, məişət səhnələri milliləşdirilirdi. Bu məziyyət təbdil və iqtibaslarda daha çox özünü büruzə verirdi. Bədii mətnlər adaptasiya olunur, milli məişət və gerçəkliyə uyğunlaşdırılırdı. Bəzən ideya və məzmun da müəyyən qədər təshihə məruz qalırdı.

Azərbaycanlı mütərcimlər, dərslik və oxu kitablarının müəllifləri başqa xalqların (həm Şərq, həm də Qərb) folklor nümunələrinə, xüsusilə də rəvayət, hekayət və nağıl janrlarında olan, tərbiyəvi-didaktik, əxlaqi və nəsihətamiz məzmun və ideyaya malik əsərlərə də xüsusi maraq göstərirdilər. N.Dementyevin «Təmsillər və povestlər» (1839) adlı oxu kitabından, M.Ş.Vazehin və İ.Qriqoryevin «Kitabi-türki» (1852) dərsliyindən başlamış XIX əsrin II yarısı və XX yüzilliyin ilk onilliklərində ana dilində elə bir ibtidai məktəb dərsliyi yox idi ki, orada kiçik həcmli, «birtipli», «birepizodlu» dediyimiz səyyari hekayət, rəvayət və nağıllardan bol-bol nümunələr verilməsin. Qiraət kitablarında da bu cür xalq ədəbiyyatı nümunələrinə istənilən qədər rast gəlmək mümkün idi. Bundan əlavə, müxtəlif xalqların xalq yaradıcılığından nisbətən iri həcmli nağıllar da tərcümə və ya təbdil edilərək azərbaycanlı uşaqların və gənclərin mütaliəsinə

təqdim edilirdi. Məsələn, «Kəlilə və Dimnə»nin bir çox süjetlərinə dərslik və oxu kitablarında tez-tez rast gəlmək mümkün idi. Ərəb nağıllarından «Min bir gecə»nin 446 gecəlik böyük bir hissəsi Ə.Müznib tərəfindən ana dilimizə çevrilərək 1910-1912-ci illərdə «Əlif Leyla» adı ilə bir neçə kitabda nəşr edilmişdi. «Min bir gecə»nin xeyli hissəsini Kərbəlayi Vəli Mikayılov da 1911-ci ildə tərcümə və nəşr etdirmişdi. Məhəmməd Sadiq Axundov isə «Əlibaba və qırx quldur» adlı məşhur şərq nağıllarını milli dilə çevirərək 1910-1912-ci illərdə kitab halında çap etdirmişdi.

A.Qasımovun «Şücaət və ya Cəfər ilə Nurəddin» (1911), Q.R.Mirzəzadənin «Çəməndə, tülkü və qurd, yeddiyaşar» (1911), yenə onun «Dövlətli sərçə və dişli siçan» (1913), Ağa bəy İsrəfilbəyovun «Əqilli qız» (1913), Y.Həsənbəyzadənin «Fərasətli Sürəyya» (1915) kitabındakı nağıllar da müxtəlif mənbələrdən tərcümə və ya iqtibaslar idi. «Dəbistan», «Rəhbər» və «Məktəb» jurnallarında da həm şərq, həm də rus və Avropa xalqlarının folklorundan alınmış xeyli nağıl nümunələrinin çap olunduğunu görürük. Bunlardan bəziləri A.A.Afanasyevin və Qrimm qardaşlarının nağıllar məcmuəsindən götürülmüşdür.

Onu da əlavə edək ki, bəzi nağılların iqtibas, təbdil və tərcüməsi zamanı folklor dilinin rəvanlığı, şirinliyi, səlisliyi mümkün qədər saxlanılsa da, bəzi mütərcimlər buna əməl edə bilməmişdilər. Əlbəttə, bu, tərcüməçi peşəkarlığının çatışmaması, bəzi qələm sahiblərinin bir həvəskar olaraq işə qoşulması ilə bağlı idi. Belə mütərcimləri düşündürən, ilk növbədə millət balalarının mənavi qidaya olan ehtiyacını ödəmək, ana dilində bu sahədə olan boşluğu doldurmaq idi. Onları tərcümə əsərinin sənətkarlıq məziyyətləri bir o qədər də düşündürmürdü.

Əlbəttə, Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının təşəkkül və ilkin inkişaf mərhələsində tərcümə sahəsində görülən işlər bu deyilənlərlə məhdudlaşmır. O, daha geniş və əhatəli bir problemdir. Onu bütün təfərrüatı ilə şərh etməyə burada nə imkan, nə də ehtiyac vardır.

Biz bu istiqamətdə görülmə işlərin yığcam mənzərəsini canlandırmaqla tərcümə əsərlərinin milli uşaq ədəbiyyatımızın təşəkkülünə və inkişafına göstərdiyi təsiri aydınlaşdırmağa təşəbbüs göstərdik. Həqiqətən də, XIX-XX əsrlərin hüduqlarında Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının ilkin axarı tərcümə əsərləri ilə başladı. Eyni zamanda bu əsərlər çox keçmədən yeni-yeni orijinal nümunələrin ərsəyə gəlməsi və yüksəlişinə rəvac verdi, bir nümunə və məktəb rolunu oynadı. Əgər milli uşaq ədəbiyyatımızın təşəkkül və inkişafını yeni dövrün məktəb, maarif və ədəbi-mədəni hərəkəti doğurdusa, tərcümə əsərləri onun inkişafına, inkişafına əsaslı şəkildə stimula verdi, bir nümunə və təsir mexanizmi rolunu oynadı. Azərbaycanlı qələm sahibləri millət balaları üçün müasir dövrün tələblərinə uyğun mədəni sərvət yaratmağı, nədən və necə yazmağı bu əsərlərdən öyrəndilər.

Nəticə

XIX əsrin II yarısı və XX əsrin əvvəlləri Azərbaycan xalqının tarixi inkişafında geniş mənada milli intibah dövrü kimi səciyyələnir. Bu intibah ictimai-siyasi həyatdan tutmuş, ədəbi-mədəni hərəkətdə qədər geniş bir sferanı əhatə edir. Həmin epoxada xalqımızın həyatında bir sıra mühüm ədəbi-mədəni hadisə və yeniliklər baş verir. Baş verən yeniliklərdən biri də milli dildə uşaq ədəbiyyatının təşəkkülü idi. Haqqında danışdığımız dövr Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının təşəkkül və ilkin inkişaf mərhələsi kimi xarakterizə oluna bilər.

Milli uşaq ədəbiyyatının təşəkkülünü və inkişafını yeni ictimai-siyasi, ədəbi-mədəni, pedaqoji və maarif mühitinin ehtiyacları doğurmuşdu. Bunlar «kiçiklər üçün» söz sərvətinin meydana gəlməsini şərtləndirən amillər idi. Bundan əlavə, uşaq ədəbiyyatının bir sıra qida mənbələri də vardır. Bu mənbələr içərisində tərcümə əsərləri xüsusi yer tutur. Mütərəqqi baxışlı Azərbaycan ziyalıları («qərbçilər») yeni dövrdə Avropa tipli məktəblərin açılmasına, həmçinin Avropa tipli bədii ədəbiyyat nümunələrinin yaradılmasına

üstünlük verirdilər. Onlar «Avropa tipli məktəbi saxlamaqdan ötrü Avropa tipli məktəb lazımdır» (M.Şahtaxtı) məntiqi ilə hərəkət edirdilər. Millət balalarından ötrü də Avropa tipli əsərlər yaratmaq uğrunda mübarizə aparırdılar. Eyni zamanda rus və Avropa xalqlarının ədəbiyyatı, həyat və məişəti, maarif və mədəniyyəti ilə böyüməkdə olan nəslə tanış etmək istəyirdilər. Nəhayət, milli məkanda vətən övladı üçün əsərlər yazmaq istəyən sənətkarlara bir nümunə göstərmək istəyirdilər. Deyilən bu səbəblərlə əlaqədar rus və Avropa sənətkarlarının uşaq əsərlərinin milli dilə tərcüməsinə üstünlük verirdilər. Belə bir meyil nəticəsində də çoxlu sayda bədii nümunələrin rus və Avropa dillərindən Azərbaycan dilinə tərcüməsinə gətirib çıxardı. Rus ədəbiyyatından və rus dilindən edilən tərcümələr çoxluq təşkil edirdi. Rus dili milli ziyalılar və qələm sahibləri üçün bir növ rus və Avropa ədəbiyyatına açılan qapı idi.

Mütərcimlər rus ədib və şairlərindən İ.A.Krilyovun təmsillərinə, L.Tolstoy və K.D.Uşinskiy-in uşaq əsərlərinə daha çox müraciət edirdilər. Bunlardan əlavə Puşkin, Lermontov, Karamzin, Jukovski, Plesşeyev, Çexov, İzmaylov və s. kimi rus sənətkarlarının yaradıcılığından nümunələr də Azərbaycan dilinə çevrilərək kiçik oxucuların mütaliəsinə verilmişdi. Avropa ədib və şairlərindən isə Lafonten, Volter, V.Hüqo, D.Defo, M.Tven və başqalarının yaradıcılığından bəzi nümunələr milli dildə azərbaycanlı uşaqların ixtiyarına verilmişdi.

Mütərcimlər nisbətən kiçik həcmli əsərlərin tərcüməsinə daha çox meyil edirdilər. Bu, dərslək, uşaq mətbuatı və oxu kitablarının tələbləri ilə bağlı idi. Təmsil, hekayət, rəvayət, hekayə və s. kimi janrlarda olan nümunələrin tərcüməsinə üstünlük verirdi. Buraya müxtəlif janrlarda olan lirik şeirləri də əlavə edə bilərik.

Tərcümə əsərlərində hərfi, yəni mətnin eynilə tərcüməsinə az meyil edilirdi. Tərcümələrin çoxunda sərbəstliyə yol verirdi. Mütərcimlər daha çox əsərin məzmununu saxlamağa çalışır, tərcümə zamanı bəzən ideyada da müəyyən dəyişiklik edirdilər. Mükəmməl

tərcümələrlə yanaşı, orta və aşağı səviyyəli tərcümə nümunələri də kifayət qədər bolluq təşkil edirdi. R.Əfəndizadənin, A.Səhhətin, A.Şaiqin tərcümələri sənətkarlıq baxımından daha mükəmməl xarakter daşıyırdı. Bu dövrdə Azərbaycanda tərcüməçilərin çoxsaylı və məhsuldar bir dəstəsi meydana gəlmişdi.

Haqqında danışdığımız dövrdə Azərbaycanda rus və Avropa sənətkarlarının ana dilimizə tərcüməsi istiqamətində, həqiqətən, diqqətəlayiq işlər görüldü. Bu əsərlər tərcümə ədəbiyyatımızı zənginləşdirdi; Azərbaycanlı

müəlliflər üçün millət balalarından ötrü bədii sərvət yaratmaqda bir nümunə və məktəb rolunu oynadı; Vətən övladlarının mənəvi qidaya, mütaliə materiallarına olan ehtiyaclarının ödənilməsində faydalı xəzinə rolunu oynadı; Azərbaycanda böyüməkdə olan nəslin təlim-təربiyəsində, onların başqa xalqların ədəbiyyatı, həyat və məişəti, adət-ənənələri ilə tanış olmasında və s. də əlverişli mənbəyə çevrildi; Azərbaycan uşaq ədəbiyyatının dirçəlişinə və yüksəlişinə kifayət qədər stimül verdi.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Alməmmədov A. (1982) Azərbaycan-rus ədəbi əlaqələri. Bakı, Yazıçı. 214 s.
2. Bağırov Ə. (1974) Lev Tolstoy və Azərbaycan (1880-1920). Bakı, Elm. 182 s.
3. «Dəbistan» jurnalı. Bakı (1906-1908).
4. Vəlibəyov S. (1888) Qüdrəti-xuda. Tiflis: «Kəşkül» mətbəəsi. 44 s.
5. Qəz. «Ziyayi-Qafqaziyyə», Tiflis, 1883, №11
6. Газ. «Кавказ». Tiflis, 1882, №148.
7. Газ. «Кавказ». Tiflis, 1883, №15.
8. Lermontov M.Y. (1895) Üç xurma ağacı; Koltsov A. A kişi, niyə yatıbsan? (mütərcimi: Köçərli F). Şuşa: Məsihi ruhaniyyə mətbəəsi. 13 s.
9. «Məktəb» jurnalı. Bakı (1911-1920).
10. Məmmədov Ə. (1977) Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı. Bakı, Elm. 161 s.
11. Məmmədov M., Babayev Y., Cavadov T. (1992) Pedaqoji mühit və uşaq ədəbiyyatı. Bakı: Maarif. 288 s.
12. Məmmədov X. (1992) XIX əsr Azərbaycan uşaq ədəbiyyatı. Bakı: ADPU. 136 s.
13. Puşkin A.S. (1892) Torçu və balıq (mütərcimi: Köçərli F.). İrəvan. 12 s.
14. «Rəhbər» jurnalı. Bakı (1906-1907).
15. Səhhət A. (1912) Məğrib günəşləri. I cild. Bakı: Orucovlar mətbəəsi. 39 s.
16. Təlimati-Sokrat (mütərcimi: Köçərli F.). Baxçasaray: «Tərcüman» mətbəəsi, 1891, 90 s.
17. Ünsizadə C. (1889) Əmsali-loğman, yaxud qırx iki nağıl və hekayə, Tiflis: «Kəşkül» mətbəəsi. 54 s.
18. Çernyayevski A.O., Vəlibəyov S. (1888) Vətən dili. II hissə. Tiflis: «Kəşkül» mətbəəsi. 169 s.
19. ЦГИА Грузии. Фонд 422, дело 1411, л. 41.

Tarixdə ilk müəllim xatirə dəftəri: «Şumerli Ludinqirranın həyatı» və ən qədim təhsil anlayışı

Əkbər Nəcəf

Müəllif:

Əkbər N. Nəcəf —
Orta əsrlər ümumi Türk
tarixi tədqiqatçısı.
Azərbaycan, Bakı. E-mail:
ekbernecef@gmail.com

Açar sözlər:

Şumer, Ludinqirra, mixi,
tablet, şagird, müəllim,
dərs, ummiai, edubba.

Annotasiya. «Mən şumerli bir müəllim, şair və yazıçıyam. Yaşım 75-dir. Müəllimlik sənətini çoxdan tərk etdim. Ancaq, deyəsən, şairliyim və yazıçılığım ölənə qədər davam edəcək»... Bundan tam 4000 il əvvələ aid olan şumerli bir müəllimin «Xatirə dəftəri» bu sözlərlə başlayır. Həmin dəftər insanlıq tarixinin bilinən ilk müəllim xatirələridir. Tapılan bu mixi yazılı gil kitabələrin birləşdirilib oxunması 60 il ərzində mümkün olmuşdur. Tamamı 23 tabletdən ibarət 1000 sətirlik bu «xatirə dəftəri»nin müəllifi Ludinqirra adlı Nippur sakini şumerli bir müəllim idi. Onun qələmə aldığı xatirələrində özünün şagirdlik və müəllimlik həyatına yer verməsi əsərin qiymətini daha da artırır. Belə ki, dünya pedaqogika elmi bu əsər sayəsində insanlığın ilk təlim-tərbiyə və təhsil həyatı haqqında ətraflı məlumat sahibi olmuşdur. Məlum olduğu kimi, şumerlər tarixin ilk ictimai-siyasi təşkilatlarını, mədəniyyətini və dövlətlərini yaradan xalq olub. Özlərinin Urmiyə gölü ilə Xəzər dənizi arasında yerləşən, yəni Cənubi Azərbaycanda ortaya çıxmış Aratta diyarından gəldiklərini iddia edən bu xalqın tarixi ölkəmizin ən qədim keçmişi ilə birbaşa əlaqəlidir. Bu iddia doğrudursa, Şumerli Ludinqirranı mənəvi baxımdan özümüzün «ilk müəllimimiz» hesab etməliyik.

DOI:

Məqaləyə istinad: Nəcəf Ə. (2018) *Tarixdə ilk müəllim xatirə dəftəri: «Şumerli Ludinqirranın həyatı» və ən qədim təhsil anlayışı*. «Azərbaycan məktəbi». № 4 (685), səh. 121–130.

Məqalə tarixçəsi

Göndərilib: 04.09.2018; Qəbul edilib: 21.11.2018

The first teacher's daybook in history: On the life of Sumerian Ludingirra and the mean of the oldest educational system

Akbar Najaf

Author:

Akbar N. Najaf,
A researcher of general
Turkish history of the
Middle Ages.
Azerbaijan, Baku. E-mail:
ekbernecef@gmail.com

Keywords:

Sumerian, Ludingirra,
cuneiform, tablet, pupil,
teacher, lesson, ummiai,
edubba.

Abstract. We read from the daybook: «I am a Sumerian teacher, poet and writer. My age is 75. I have long left the teacher profession. But, I think, my poetry and writer profession will continue until I die ...» The «Memorial Daybook» of a Sumerian teacher begins with these words, which is about 4,000 years ago. This book is one of the first known teacher memories of human history. It has been 60 years to combine these clay cuneiform inscriptions have found as wedge writings. The Nippur resident, Ludingirra, who was the author of this «Memorial Daybook» of 1000 tablets with a total of 23 tablets, was a Sumerian teacher. In his memoirs he gave his studentship and teaching experience more value. Thus, thanks to this work, the world's pedagogical science has acquired detailed knowledge of the first human-education and education of humanity. As it is known, the Sumerians were the people who created the first social-political organizations, culture and states of history. The history of this people, claiming that they came from the Aratta region, which is located between the Lake Urmia and the Caspian Sea, which originated in southern Azerbaijan, is directly related to the ancient history of our country. If this claim is true, Sumerian Ludingirra should be regarded as «our first teacher» from the moral point of view.

DOI:

To cite this article:

Najaf A. (2018) *The first teacher's daybook in history: On the life of Sumerian Ludingirra and the mean of the oldest educational system*. Azerbaijan Journal of Educational Studies. Vol. 685, Issue IV, pp. 121–130.

Article history

Received: 04.09.2018; Accepted: 21.11.2018

Giriş

İnsanlığın hekayəsi yazının kəşfi ilə yazılmağa başlandı. Ucu şiş qamış çubuqlarla gil tabletlər üstünə həkk olunan bu hekayələrin ilk yazıcıları şumerlər olublar. Sayı yüz minlərlə olan bu kitabələrin, sadəcə, bir hissəsi oxunmuşdur. Tapılan həmin kitabələr arasında sayı baxımından ilk sırada şumer məktəblilərinə aid tabletlərin yer alması son dərəcə maraqlıdır. Belə çıxır ki, insanlığın ən qədim mədəniyyəti haqqında əlimizdəki ilk yazılı nümunələrin müəllifləri məktəb şagirdləri olublar. Məşhur şumeroloq S.N.Kramerin yazdıqlarına görə, «şagirdlərin gündəlik tapşırıqlar halında hazırladıqları və hər cür nümunələrlə zəngin yüzlərlə dərs tableti qazıntılar zamanı ələ keçib. Bu tabletlər «birinci sinif» şagirdlərinin ilk yazı nümunələrindən, «məzun» olacaq yaşa gəlmiş şagirdlərin zərif yazılarına qədər müxtəliflik ərz edir» (Kramer Samuel Noah. 2002, s. 304).

Şumerlər haqqında müasir tarixşünaslıqda çox sayda əsər, məqalə və məlumat mövcud olsa da, onların təhsil sistemi haqqında tədqiqatlar məhduddur. Halbuki, S.N.Kramerin də qeyd etdiyi kimi, bu sahədə saysız kitabə tapılmışdır. Haqqında bəhs edəcəyimiz həmin kitabələrdən biri Ludiqirra adlı şumerli müəllim tərəfindən yazılıb.

Şumer dilində Ludiqirra adı «Tanrının adamı» mənasına gəlir. Tam olaraq hansı tarixdə yaşadığı məlum deyildir. Lakin əsərinin bəzi yerlərində verdiyi məlumatlardan belə aydın olur ki, Ludiqirranın yaşadığı illərdə artıq Şumer krallıqları dövrü başa çatmış və ölkəsi akkadların nəzarəti altına keçmişdi. Buna baxmayaraq, yaşadığı dövrdə hakim dil və mədəniyyət yenə də Şumer dili və mədəniyyəti olduğundan bütün idari və təhsil fəaliyyətləri bu dildə aparılırdı.

Şumerli Ludiqirra müəllim və ədib olub. 75 yaşında özünün həyat hekayəsini yazmaq qərarına gəlib. Ömrünün demək olar ki, tamamını təhsilə sərf edən Ludiqirranın 23 tabletlik kitabəyə həkk etdiyi xatirələri, oxucularda ilk başda eyni hissləri oyadır. Belə ki,

həmin xatirələr insanın, sadəcə, zaman və sahib olduğu maddi dəyərlər baxımından dəyişdiyini, psixoloji cəhətdən eyni qaldığını deməyə əsas verir.

Ludiqirra Şumer şəhər dövlətlərinin tənəzzül edib işğala məruz qaldığı dövrdə yaşamışdır. Bu da təqribən b.e.ə. 2200-cü illərə təsadüf edir. Məhz bu realıq onu öz xatirələrini yazmağa vadar etmiş və xalqının dəyərlərinin unudulmasını istəməmişdir. Əsərini də eyni hisslərlə yazmağa başlayır:

«Bu xatirələrimi daha çox gələcək nəsillər üçün yazmağa başladım. Bizim xalqımız, dilimiz, adətlərimiz, məişətimiz və sənətimiz (təəssüflər olsun ki) artıq unudulur. Bizim gözəl və mədəni ölkəmizə hər tərəfdən göz dikdilər. Göylərə çatan çoxmərtəbəli qüllələrimizin, görkəmli məbədlərimizin, arı kimi işləyən bazarlarımızın, hər tərəfə gedən karvanlarımızın, dümdüz uzanan yollarımızın, bol məhsul verən tarlalarımızın, çaylarımızda və açdığımız kanallarda sallana-sallana üzən qayıqlarımızın, dolub-daşan limanlarımızın, hər cür bilik öyrədən məktəblərimizin şöhrəti uzaq ölkələrə qədər yayıldığından, ibtidai olan o ölkələrin xalqları bizi qısqandılar. Biz düzəlttik, onlar yıxdılar. Biz yaratdıq, onlar yandırdılar. Xalqımız, hətta hökmdarlarımız tutsaq oldu. Ailələrimiz dağıldı. Tarlalarımız, baxçalarımız laqeydlikdən qurudu. Heyvanlarımız achiqdan tələf oldu. Beləcə, kökləri minlərlə il əvvələ uzanan xalqımız yoruldu. Tab gətirməyəcək vəziyyətə çatdı və aramıza yavaş-yavaş sızıb bizi yeyən əcnəbilərin əlində məhkum oldu. İndi onlar bizi idarə edirlər. Yurduмуza gəldiklərində çox cahil idilər. Bizim sayəımızdə mədəniyyət sahibi oldular. Nə yazıdan, nə tarladan, nə sənətdən, nə dindən, nə təhsildən, nə atdan, nə arabadan, nə aydan, nə də ildən xəbərləri vardı. Hamısını bizdən öyrəndilər. Sonra da «biz tapdıq, biz etdik» – deyə fəxr etməyə başladılar. Bir gün adımızın və mədəniyyətimizin yox olmasından çox qorxuram. Bizim bütün etdiklərimizə və uğurlarımıza onlar sahib çıxacaqlar» (*Şumerli Ludiqirra (Geçmişə Dönük Bilimkurgu)*, Muazzez İlmiye Çığ. 2007, s. 12).

Bu sətirlər şumerli müəllimin şəxsiyyətinin, öz mədəni dəyərlərini qorumaq əzmkarlığının, sadəliyinin və eyni zamanda «milli qürur»unun müasir insandan heç də fərqli olmadığını əyani şəkildə göstərir. Şübhə yoxdur ki, Şumerli Ludinqirra özündən 4 min il sonra yaşayan insanların onun xalqının dilinin kilidini açmaq üçün tam 100 il elmi mübarizə aparacağını və son 80 ildə də həmin dildə yazılmış kitabələri oxuyub minlərlə əsər ortaya çıxaracağına əsla inana bilməzdi. Ancaq onun ən böyük xəyalı məhz bu idi: «Bizim mədəniyyətimiz bəlkə minlərə il sonra yaşayan insanlara da ötürüləcək. Bizim atdığımız təməllər üstündə yeniləri ucalacaq. Ah! Onlar da bizi xatırlayıb, buraxdığımız mədəni irs üçün təşəkkür edə bilsələr, kaş ki...»

«Ludinqirranın həyatı»nda həkk olunan bu sözlər tarixdəki bütün mədəni insanların eyni hisslər, inanclar və dəyərlər üçün mübarizə apardığını təsdiq edir. Ludinqirra bir müəllim kimi özünü mədəni dəyərlərin daşıyıcısı və qoruyucusu hesab edərək bütün müəllimlərə xas olacaq ən şərəfli vəzifəni icra etməklə, sadəcə, öz şagirdlərini deyil, özündən sonrakı gələcək nəsillərin şagirdlərini də öyrətmək iddiasındadır. Elə müəllimlik məsləyi də bu əxlaqi qayğılarla yüklü olduğu üçün ölümsüzdür.

Şumer məktəbi

Bütün şumerlilər kimi Ludinqirra da özünü «qarabaşlı», ölkəsini isə «Kanqar» adlandırırdı. Xatirələrini yazmağa başlamadan əvvəl mənsub olduğu kimlik haqqında araşdırma aparan Ludinqirraya görə, şumerlərin ulu babaları Mesopotamiyaya gəlmədir. Onlar «şimal-şərq istiqamətində yerləşən dağlıq bir ölkədən (Aratta)¹ gəlirlər. Lakin bəzilərinin də dediyinə görə, «Dilmun»² adlanan bir yerdən dəniz yolu ilə gəlirlər. Yurdlarını tərk etmələrinə səbəb isti və yağışlı olan ölkələrində böyük quraqlığın yaranması olub. Nə taxıl əke bilmişlər, nə heyvan yetişdirə bilmişlər. Aclıq və yoxsulluqdan yox olub gedəcəklərini anlayaraq dəstələr halında ölkələrini tərk edib müxtəlif istiqamətdə köç ediblər. Mənim ulu

babalarım olduğu dəstə də cənuba hərəkət edib. ... Biz qarabaşlılarıq. «Niyə özümüzə bu adı vermişik?» deyərək araşdırdığım zaman belə nəticəyə gəldim ki, ulu babalarımız bu diyara gəlmədən əvvəl yaşadıkları yerin yaxınlığındakı qonşu torpaqlarda sarı saçlı, mavi gözlü insanlar yaşayırmış. Böyük ehtimalla, onlardan ayrılmaq üçün belə ad alıblar. İnsan necə sarı saçlı və mavi gözlü olar heç cür gözümə canlandıra bilmirəm, doğrusu, yaxşı göründüklərini də zənn etmirəm. Mənim ölkəmdə belə insan heç olmadı. Biz qara saçlı, qara gözlüyük. Ancaq dərimizin də qapqara olduğunu zənn etməyin. Bədənimizin rəngi buğdayıdır».³

Əgər b.e.ə. 2200-cü illərə aid, yəni elə Ludinqarrın yaşadığı tarixlərdə Qədim Çində tısbığa qınına həkk olunmuş yazılar tapılıb oxunmasaydı, şumerli müəllimin dedikləri özünün tam təsdiqini tapmayacaqdı. Belə ki, tapılan ən qədim çincə mətnlərdə də «sarısacılıqlar ilə qarabaşlılar» arasında meydana gələn mübarizələrdən bəhs edilir.⁴ Bu o deməkdir ki, tarixin hansısa bir dövründə insan irqi fiziki görkəminə görə adlar və kimliklər daşımışdır.

Nəticədə, b.e.ə. 4600-4300-cü illər arasında indiki İraq coğrafiyasının cənub hissəsinə gəlib məskunlaşan şumerlər burada ən böyükləri Nippur, Mari, Ur, Laqaş olan şəhər dövlətləri yaradaraq iki min il davam edən

.....
¹ Məndə Aratta ilə «dağlıq ölkə» eyni mənaya gəlir.

² Arxeoloqlar əvvəllər «Dilmun» ölkəsinin Bəhreyn olduğuna inanırdılar. Lakin son dövrlərdə Hollandiya tədqiqatçılarının Bəhreynə apardıqları arxeoloji araşdırmalar bu iddianın əsassız olduğunu ortaya qoydu. Hazırda elmi ədəbiyyatda Dilmun ölkəsinin Xorasan, Bəlucistan, hətta Hindistan ətrafında olduğu iddiası ön plandadır.

³ Şumerli Ludinqirra, s. 14, 15.

⁴ Qədim Çin kitabələrində bununla bağlı məlumatlara rus tədqiqatçıları Q.E.Qrumm-Qrjimaşvili (Zapadnaya Monqoliya i Uranxayski kray, Leninqrad 1926, tom II, s. 11), daha sonra L.N.Qumilyov (İstoriya naroda Xunnu, Moskva: Eskimo, 2008, s. 16) və ən geniş şəkildə Qaraçay tədqiqatçısı Sofi Tram-Semen diqqət çəkiblər. Bax. Sofi Tram-Semen, Atalarımız Hunlar, İstanbul: Kaynak Yayınları, 2007, s. 24-31.

böyük bir mədəniyyət təsis etdilər (Woolley C. Leonard. 2012, s. 59-74). Şumerlərin yaratdıqları mədəniyyət insanlıq tarixi üçün kəşflərlə zəngindir. Başda yazı olmaqla mədəniyyətin və texnologiyanın hər sahəsində ilklərə imza atan şumerlərin ən qabaqcıl xüsusiyyətləri elmə, biliyə, təlim-tərbiyəyə və təhsilə əsaslanan bir cəmiyyət qurmaları olub.

Şumerlərdə təhsilə maraq idarəetmə sistemindən qaynaqlanırdı. Şəhər dövlətlərinin oxumağı və yazmağı bilənlərə böyük ehtiyacı vardı. Belə məlum olur ki, məzun olan gənclərin iş problemi yoxdu. Onlar vergi dairələrində, torpaq bölgüsündə, əhali ilə bağlı rəsmi qeydlərin aparılmasında, hüquq sistemində, ticarətdə asanlıqla iş tapa bilirdilər. Buna baxmayaraq, çox az məzun müəllimliyi tərcih edirdi. Buna səbəb müəllim maaşlarının azlığı idi. Ümumilikdə, şumerlər təhsilli insanları «yazıcılar» adlandırırdı. Onlar da öz aralarında elmi səviyyəsinə görə ayrılırdılar: keyfiyyətsiz yazıcılar, yuxarı səviyyəli yazıcılar, məbəd yazıcıları, hökmdar (saray) yazıcıları, fərdi yazıcılar və s. (Kramer. 2002, s. 304).

Şumer məktəblərinə, təlim-tərbiyə sisteminə, tədris proqramlarına, hətta dərslər kitablarına aid çox sayda mixi yazılı kitabə ələ keçirilib. Qədim şumer şəhəri Şuruppaqda aparılan arxeoloji araşdırmalar zamanı b.e.ə. 2500-cü ilə aid çox sayda dərslərlik tapılmışdır (Kramer. 2002, s. 304). Həmin dərslərliklər ibtidai siniflərdə və ümumtəhsil məktəblərində şagirdlərin keçdikləri dərslər haqqında kifayət qədər məlumat verirlər.

Şumer məktəbləri darıxdırıcı və sərt qaydalara sahib idi. Şumer dilində məktəb «edubba», yəni «yazı evi» adlanırdı. Təhsil 6 yaşından başlayırdı. Şumerli Ludiqirra məktəbə başladığı ilk günlərini belə xatırlayır:

«Məktəbə başladığım ilk günü həyatım boyunca unutmadım, unutmamam da. 6 yaşım vardı. Atamın əlindən tutaraq küçələri keçirdik. Mən uşaq ağıllıqla böyük həyacan və sevinc içində idim. «Görəsən, nələr olacaq, harada oturacam, kiminlə birlikdə olacam, mənə döyəcəklərimi, sabahdan axşama qədər anamsız necə dayanacam» – deyər fikirləşirdim.

Məktəbdə mənim kimi uşaqların oxuduqlarını eşitmişdim. «Görəsən, onlar mənə sevcəkələr, yoxsa sevməyəcəklər» şəklində ağımda çoxlu suallar vardı. Digər tərəfdən də orada elm əldə edəcəyim üçün sevinirdim. Hətta (məktəbə başlayacağım günün gecəsi) yuxudan bir neçə dəfə sıçrayaraq oyanmış, sonra bir daha yata bilməmişdim. Göydə gecə ilə gündüz birləşmiş kimi idi. Bir tərəfdə ulduzlar parıldayıb sönərkən, şərq tərəfdə isə qızıla çalan aydınlıq gözümə dəyirdi. Baxçamızda ora-bura qaçdım. Cikkildəyən quşların səsinə qulaq asdım. Həmin gün quşların səsi də bir başqa gəlmişdi mənə. Xidmətçilərimiz qalxmışdı. Bəziləri axırda qoyunları, inəkləri yemləyir, bəziləri də süd sağırdı. Toyuqların dən yeməsi çox xoşuma gəlmişdi. Xidmətçinin əlindən yemi alıb toyuqlara mən atdım. Bu vaxt Günəş Tanrımız ulu yeraltından çıxmağa başladı. «Günəşin doğuşunu izləmək necə gözəldir» – deyər ağımdan keçirdim. Sonra «görəsən, Günəş Tanrımız olmasa, biz nə edərdik», – dedim, öz-özümə. Anamın bir an əvvəl oyanmasını istəyirdim. Dayana bilməyib otağına girdim və «ana qalx, məktəbə gecikəcəm», – dedim. Anam: «oğlum mən çoxdan oyanmışam, ancaq hələ tezdir deyər yerimdə uzanmışam», – dedi. Sonra atam da qalxdı. Qulların hazırladığı şorbanı içdikdən sonra anam əlimə kiçik bir bağlama verib: «günorta yemək üçün içinə iki yumru çörək qoydum», – dedi. Atam da yazmaq üçün qamışdan düzəltdiyi qalın və incə qələmləri mənə verdi. Tez yola çıxdıq. Küçələri qaçaraq keçirdim. Böyük bir qapıya çatdığımızda atam mənə: «məktəbə gəldik», – dedi. Həmin yer məbədin bir hissəsi imiş. Bizdə məktəblər məbədlərə bağlıdır» (*Sumerli Ludiqirra*, s. 31-32).

Şumerli Ludiqirra oxuduğu şumer məktəbini ətraflı təsvir edir. Girişində baxçası olan məbəd məktəbləri çox sayda dərslər otaqlarından ibarət idi.⁵ Şumer «edubba»larında

⁵ Arxeoloqlar qədim şumer şəhərləri Nippur, Sippar və Urda məktəb binaları aşkar ediblər. Həmin binaların otaqlarından çox sayda şagirdlərin tapşırıqlarını yazdıqları tabletlər tapılıb.

müəllimlər «ummia» adlanırdı. Ummia «mütəxəssis», «alim», «müdür» kimi mənalara gəlir. Şagirdlərə «məktəb oğlu», məzunlara isə «köhnə günlərin məktəb oğlu» mənasına gələn adlar verilirdi. Məktəb otaqlarında partalı sisteminin olduğunu təsdiq edən arxeoloji məlumatlar mövcuddur. Stollar bışmış kərpicdən düzəldilmişdir (Kramer, *Sumerler*, s. 311).

Ludingirranın öz xatirələrində şagirdlərin həsir üstündə oturduqlarını qeyd etməsi, şumer məktəblərində oturaqların olmadığını deməyə əsas verir (*Sumerli Ludingirra*, s. 32).

Ludingirra öz xatirələrində atasının onu müəllimə təqdim etdiyində «bu da sizə bəhs etdiyim oğlum Ludingirra. Onu sizə təslim edirəm. Qoy burada hər cür biliyə yiyələnsin. Əti sənin sümüyü mənim»dir dediyini xatırlayır. Balaca şumerli atasının bununla nə demək istədiyini sonradan qavradığını qeyd edir: «İstədiyən qədər ətini döyə bilərsən, lakin sümüyünü sındırma deməkmiş» (*Sumerli Ludingirra*, s. 32).

Şumer məktəblərində təlim-tərbiyə metodu çox sərt idi. Müəllimlər əlində dəyənəklərlə gəzirdilər. Ludingirranın şahidliyinə görə, həmin dəyənəklər müxtəlif formalarda və böyüklükdə qamışdan hazırlanırdı; müəllimlərin əlindən yerə düşmürdü.

Şagirdlərin təhsili və təlim-tərbiyəsi

Şumer dilinin mənşəyi mübahisəlidir. İddia edildiyinin əksinə şumerlər bir-birləri arasında bəzi fərqlər olan beş ləhcədə danışdılar. Həmin ləhcələr «əmədub», «əməgir», «əməku», «əmətuş» və «əməsal» adlanırdı. Onlardan «əmətuş» ləhcəsi qədim şumerlərin danışdığı dili idi. «Əməsal» isə qadınlara məxsus şumer ləhcəsi hesab olunurdu. Ləhcə müxtəlifliyinə baxmayaraq, şumer dilinin qrammatik quruluşu eyni idi. Şumer dili türk, fin və macar dilləri kimi aqqlütinativ dil adlanır. Aqqlütinativ dillərə aqqlütinativləşən, iltisəqi, şəkilçili və şəkilçiləşən dillər də deyilir. Belə dillərdə sözlər və söz birləşmələri kəlmə sonuna əlavə edilən şəkilçilərlə düzəldilir.

Şumer dilinin əlifba sistemi yox idi. Mixi işarələrlə yazılan sözlərin yazı qaydalarını şagirdlər əzbərləmək məcburiyyətində idilər. İbtidai siniflərdə şagirdlərə bir neçə hecalı kəlmələrin oxunuşları və yazı qaydaları öyrədilirdi. Belə məlum olur ki, təhsil sistemi, əsasən, yazı üzərinə qurulmuşdu. Şagird davamlı gil tabletlər üzərində işləmək məcburiyyətində idi.

İbtidai siniflər üçün hazırlanan və arxeoloqlar tərəfindən tapılan dərsliklərdə və şagirdlərə məxsus tapşırıq tabletlərində uşaqların «tu-ta-ti», «nu-na-ni», «bu-ba-bi», «zu-za-zi», «ab-ub-ib» kimi hecaları oxuduqları və yazdıqları aydın olur. Daha sonra cümlələr, ən sonda da inşa keçilirdi. Məzun olan şagirdlərin mükəmməl şəkildə inşa yazması onlar üçün təhsilin uğurlu keçdiyini nümayiş etdirirdi. Arxeoloqlar məzunlara aid çoxlu «inşa dəftəri»ni ələ keçiriblər. Həmin inşa dəftərlərindən dördü tam olaraq şumeroloqlar tərəfindən oxunub. Bu inşalar belə adlanır:

1. Məktəb günləri;
2. Məktəb qoçuları (Ənkimansi ilə Qirinşaq arasındakı mübahisə);
3. Yazıçı və yoldan çıxan oğlu;
4. Bir *uqula* ilə bir yazıçı arasındakı dialoq (Kramer, *Sumerler*, s. 309, 312).

Şumerli Ludingirra məktəbdəki bir gününü belə xatırlayır: «Tabletlərimi əzbər oxudum. Sonra günorta yeməyimi yedim. Sonra yeni tabletimi hazırladım. Daha sonra nümunə tabletimi gətirdilər. Günortadan sonra da qaralama tabletimi gətirdilər. Dərslər qurtarandan sonra evə getdim. Evə daxil olduğumda atam otaqda oturmuşdu. Qaralama tabletimi atama göstərdim. Sonra tabletimi atama əzbərdən oxudum. Çox xoşuna gəldi» (*Sumerli Ludingirra*, s. 32).

Ludingirranın sözlərindən belə məlum olur ki, məktəblərdə tədris saatları səhər Günəşin çıxması ilə başlayır, axşama qədər davam edirdi. Bu müddət ərzində şagird öz tableti özünü gildən düzəltməli, sonra qaralama tableti yazılarını yazmalı, həmin yazını nümunəvi tableti çevirməli, yazdıqlarını əzbərdən oxumalı, ən sonda tabletlərini qurumaq üçün

məktəbdə saxlamalı idi. Şagirdlərə, sadəcə, qaralama tabletlərini evə aparmağa izn verirdilər. Uşaqlar günorta yeməklərini məktəbdə yeyirdilər. Hər uşaq öz yeməyini evdən özü ilə gətirmək məcburiyyətində idi.

Tədris həyatına yeni başlayan şagirdlər üçün ilk 30 gün hazırlıq müddəti sayılırdı. Bu bir aylıq müddətdə müəllimlər onları nizam-intizama alışdırır, məktəbin ümumi ədəb, əxlaq və təhsil qaydalarını öyrədirdilər. Uşaqlar 1 ayın 6 günü tətil edirdilər. Həmin günlərin üçü müqəddəs, digər üçü isə dincəlmə günləri hesab edilirdi (*Sumerli Ludingirra*, s. 32).

Otuz günlük məktəbə hazırlıq müddəti tamamlandıqdan sonra qaydalara əməl etməyən şagirdlər ciddi cəzalandırılırdılar. Maraqlıdır ki, şumer dilində cəza vasitəsi olaraq istifadə edilən dəyənəklər «ət» və «dayaq» söz birləşməsindən yaranıb. Şübhəsiz, müəllimlər şagirdləri yazmağa və oxumağa təşviq etmək üçün başqa vasitələrə də əl atırdılar. Ancaq sözə qulaq asmayan şagirdlər dayaq yeməkdən xilas ola bilmirdilər. Ciddi və müxtəlif dayaq cəzalarının olması şumer məktəblərində nizam-intizamın böyük problem olduğunu deməyə əsas verir. Buna görə də məktəbdən qaçma, məktəbi tərk etmə halları normal qarşılanırdı. Bunu Ludingirranın xatirələri ilə tapılmış digər inşa mətnləri də təsdiq edir (Kramer, *Sumerler*, s. 311, 313).

Ludingirra tədris həyatının uzun davam etdiyini qeyd edir. Bəzi kitabələr uşaq yaşlarından başlayan məktəb həyatının yeniyetməlik dövrünə qədər sürdüyünü təsdiqləyir. Bu məlumatları nəzərə alsaq, şumerlərdə də müasir dövrümüzdə olduğu kimi 10-11 illik tədris sisteminin mövcudluğunu iddia etmək olar. Ehtimal ki, 6 yaşından məktəbə başlayan şagird 17-18 yaşında məzun olurdu. Ludingirranın 14-15 yaşında məktəbə davam etdiyini bildirməsi, şagirdlərin məzuniyyət yaşının 17-18 olduğunu təsdiq edir (*Sumerli Ludingirra*, s. 34, 45; Kramer, *Sumerler*, s. 311).

Şumer tədris proqramları 10-11 illik məktəb həyatında şagirdlərin dil, riyaziyyat, həndəsə, təbiət, ədəbiyyat dərsləri keçdiklərini göstərir.

Sözlərin oxunuşu və yazılışları, əsasən, uzun siyahılar şəklində salınmış formatda şagirdlərə tədris olunurdu. Əlifba sisteminin olmaması şagirdlər üçün böyük çətinliklər yaratdığını deməyə əsas verir. Siyahı halında öyrədilən sözlər lüğətlər halında qruplaşdırılırdı. Məsələn, ağacdan və metaldan düzəldilən əşyalar, geyimlər, qidalar, heyvan adları, çaylar, ölkələr şagirdlərə ayrı-ayrı siyahılar şəklində keçilirdi. Belə məlum olur ki, şumer məktəblərinin başlıca tədris missiyası uşaqlara lüğətdəki sözləri müəyyən kateqoriyalara ayıraraq onların oxunuş və yazılış qaydalarını öyrətməkdir. Tapılan belə dərsliklər arasında ağacdan hazırlanan əşyaların 1500, qohum-əqrəbə adlarından ibarət 800 kəlməlik söz siyahıları yer alır (Kramer, *Sumerler*, s. 310).

Şumerli Ludingirraya görə, məktəbdə ən çətin dərslər riyaziyyat və həndəsə hesab olunurdu. O özü vurma-bölmə cədvəlini əzbərləyəne qədər çox çətinliklər çəkdiyini qeyd edir. Daha çətin riyazi məsələlərin həllində isə çox çalışdığını ifadə edir.

Ludingirra dövründə şumer məktəbləri iki dilli idi. Şagirdlər şumer dilindən başqa akkad dilində də öyrənmək məcburiyyətində idilər. Bunu Ludingirra belə təsvir edir: «Biz şumerli yerli xalq olaraq şumer dilində danışırıq. Bizi idarə edənlərin dili isə akkad dilidir. Bu iki dil bir-birinə heç oxşamır. Onlar öz dillərini bizə öyrətmək istəyirlər. Əslində, biz də onların dilini öyrənməyə məcburuq. Onların da şumer dilini bilməsi vacibdir. ... (Akkad dilini) öyrənmək üçün isim, sifət, fel kimi əlimizdə qrammatika terminlərini, müxtəlif cümlələri əhatə edən kitablar var. Şumerçə-akkadca lüğətlər də hazırlanıb» (*Sumerli Ludingirra*, s. 350).

Məzun olmaq üçün şagirdlər məktəb bağçasında toplanan müdrik insanlardan ibarət heyət qarşısına çıxaraq imtahan verirdilər. Şumerli Ludingirra bu imtahanlarda hər il eyni sualların soruşulduğunu, hətta başqa şəhərlərdəki məktəblərdə belə bu sualların dəyişmədiyini, ona görə də, şagirdlərin eyni cavabları özlərindən əvvəlkilərdən əzbərlədiklərini qeyd edir. Şumerli müəllim imtahan

suallarının bir neçəsini öz xatirələrində işıqlandırıb:

«Sual: Yazı sənətinin ilk işarəsi nədir?

Cavab: Başı üçbucaq formada bir işarət olub, tam 6 fərqli oxunur. Eyni zamanda 60 rəqəmini ifadə edir».

Eyni sualların soruşulmasına baxmayaraq imtahanlar çox həyəcanlı və kəskin keçirdi. Ludinqirra bununla bağlı olduqca maraqlı bir məlumat verir: «Yoldaşlardan biri bir neçə suala cavab verə bilmədi. Özünü haqlı çıxarmaq üçün həmin sualların cavablarının öyrədilmədiyini iddia etdi. Müəllimlərdən biri buna çox əsəbləşdi və (üzünü uşağa tutub dedi): «Bəs özün niyə araşdırıb öyrənmədin. Yekə oğlansan. Buradan etibarən geriye dönüş yoxdur. Yaşlı öküz kimi səni yenidən öyrətmək mümkün deyil. Pozulmuş taxıl kimi zamanın keçib. Bu şəkildə müdrik insanla danışa bilməzsən». Bu sözlərdən sonra şagirdin üzü qıpqırmızı qızardı. Müəllimə elə baxdı ki, üsyankarcasına onun üstünə atılmaq istəyirdi. Tam bu vaxt başqa bir müəllim araya girib, daha mülayim səslə ondan başqa suallar soruşdu və o da doğru cavablar verdi. Beləcə, vəziyyəti dəyişdirə bildi» (*Sumerli Ludinqirra*, s. 37).

Ümumiyyətlə, şumer məktəblərində ancaq varlı ailələrin oğlan uşaqları oxuyurdu. Şumerdə qızların məktəbə getdikləri mübahisəlidir. Ludinqirranın xatirələrində qadınların öz ləhcələrində yazıb oxuduqları qeyd edildiyinə görə, şumerlərdə qızlar məktəbinin olduğu ehtimal edilir (*Sumerli Ludinqirra*, s. 40). Təhsil sistemi pullu idi. Çünki valideynlərin hesabına müəllimlərin maaşları ödənilirdi. Təhsilin pullu olması kasıb uşaqların oxumasına maneə təşkil etmirdi. Yəni təhsildə kast sistemi yox idi. Pulunu ödəyən hər uşaq təhsil ala bilirdi. Buna görə də bəzi uşaqlar tətil günləri tarlada çalışaraq pul toplayıb təhsil haqqını ödəyərək məktəbə davam edirdilər. Atası varlı olub dərse hazırlaşmayan tənbel şagirdlər də az deyildi (*Sumerli Ludinqirra*, s. 38).

Məktəbi başa vuran şagirdlər üçün məzuniyyət mərasimi təşkil edilirdi. Həmin mərasimdə çıxış edən məktəb müdiri şagirdlərə

belə deyirdi: «Məktəbin bütün istədiklərini uğurla tamamladınız. Yazı və oxumanın qoruyucusu və kralıçası olan müqəddəs tanrıçamız Nidabanı sevindirdiniz. Bundan sonra sizin biliyinizi o qoruyacaq. Sizə qarşı çıxanlardan uca tanrımız sizi qorusun. Tanrılarımızın sevimlisi və onların nəzərində ən bəyənilən insan olasınız. Adınız ən yaxşı yerlərdə çəkilsin. Dastanlarda xatırlansın. Sevimli tanrıçamız Ninqal tərəfindən bəyənilən, böyük Sahibimiz tərəfindən müqəddəs qəbul edilən insan olasınız» (*Sumerli Ludinqirra*, s. 37).

Şumer müəllimi

Şumerlərdə ali təhsil sistemi yox idi. Ümumi təhsili tamamlayan və məktəbdən məzun olanlar müəllim kimi fəaliyyətlərini davam etdirmək haqqına sahib idilər. Lakin çox az məzun məslək olaraq özünə müəllimlik sənətini seçirdi. Çünki Şumer ölkəsində müəllimlik çətin, eyni zamanda qazancı ən az olan peşə hesab olunurdu.

Şumerli müəllimlər açıq şəkildə şagirdlərdən əlavə pul tələb edirdilər. Əks halda bir çox müəllim öz peşəsinə diqqət göstərmir, uşaqlara lazımi təhsil vermirdi. Bəzi hallarda valideynlər müəllimləri evlərinə qonaq çağırır, ona yeni libaslar hədiyyə edir, qurban kəsir, yemək yedirir və uşağı ilə daha yaxşı məşğul olmasını tapşırırdı. Buna baxmayaraq, müəllimlər səviyyəsi aşağı olan şagirdlərə layiq olmadıqları qiyməti vermirdilər. Ancaq peşəsinə böyük həyəcan və həvəslə sevən müəllimlərin sayı çox idi. Həmin müəllimlərdən olan Şumerli Ludinqirra öz müəllimlik illərini həyəcanla xatırlayır (*Sumerli Ludinqirra*, s. 44).

Ludinqirra müəllimlik həyatına başladığında onu ən yaramaz şagirdlərin toplandığı sinifə rəhbərlik etmək tapşırılıb. Həmin uşaqlardakı qorxunu və həyəcanı yatırımaq üçün Ludinqirra şagirdlərdən tapmacalar soruşduğunu qeyd edir. Uşaqlardan soruşduğu bir tapmaca belə idi:

«Göydə görünən bir saban kimi,
Üstü parça ilə örtülmüş mis qazan kimi,
Tək daban üstündə durana qaz kimi,

İçinə gözü qapalı girilən,
İçindən gözü açıq çıxılan
Ev, nədir o Ev?» (*Sumerli Ludinqirra*, s. 39).

Cavabı «məktəb» olan bu tapmaca eyni zamanda tarixdə ilk yazılı tapmacadır.

Daha sonra uşaqlara şumer dilinin başlıca xüsusiyyətlərini öyrətməyə başlayan Ludinqirranın təhsil metodunun çox sadə və anlaşılıqlı olduğu aydın olur.

«E – ev;
Ete – evdən;
Eşə – evə qədər;
Lu – insan;
Qal – böyük.

Luqal – böyük adam, hökmdar. Bir də yazıda müxtəlif ləhcələrimiz var. Onlar arasında ən çox istifadə olunanı əməgir, qadınlara məxsus əməsal adlanan ləhcələrdir. Qadınlar danışarkən və yazarkən öz ləhcələrindən istifadə edirlər. Biz kişilər də bir qadın və ya tanrıçamızın ağzından deyilən şeir və mahnıları qadın dilində yazırıq» (*Sumerli Ludinqirra*, s. 40).

Müəllimlərin sabit bir müfrədətə bağlı qalmadıqlarını Ludinqirranın tədris metodundan anlamaq mümkündür: «Mən uşaqlara məktəb kitablarında yer almayan, ancaq ailələrindən və ətrafındakılardan eşitdikləri hekayə və nağılları öyrənib tapşırıq olaraq verirdim. Bəzən elə maraqlı hekayələr gətirirdilər ki. Eyni metodu atalar sözlərimiz üçün də etdim... Həqiqətən də uşaqlar yeni atalar sözləri tapmışdılar. Mən də onları yazdım və başqa məktəblərə göndərmək üçün çoxaltdım» (*Sumerli Ludinqirra*, s. 41).

Verilən bu məlumat müəllimlərin məktəb həyatından araşdırma məqsədilə istifadə etdiklərini göstərir. Bu vasitə ilə Ludinqirra kimi müəllimlər çox sayda şumer atalar sözlərini, nağıllarını, el məsəllərini, dastanlarını toplayıb yazıya alaraq, çoxaltmışdılar. Məhz bu yolla həmin əsərlər əsrlərcə təhsil yolu ilə insanların yaddaşına həkk olunaraq nəsildən-nəslə ötürülmüşdür.

Ludinqirra bu yolla topladığı atalar sözlərindən bəzilərini öz xatirə dəftərində zikr edir:

Çox yeyən yatmaz.

Açıq ağıza milçək girər.

Qəlbdə olan düşmənçilik gətirməz, dildir insanı düşmən edən.

Bir dəfə yalan danışsan, nə qədər doğru danışsan yenə inandıra bilməzsən.

Yol gedərkən ayağını sağlam at.

Yoldaşlıq bir gün davam edər, qohumluq bir ömürdür.

Yaxşı geyinən insanın qarşısında hamı əyilir.

İtsiz kəndin qoruyucusu tülkü olar.

Vaxtını boşa keçirdin nə iş yaradı?

Madam ki bilirsən, niyə öyrənirsən?

(*Sumerli Ludinqirra*, s. 42).

Şumerli Ludinqirra müəllimlik həyatı boyunca məktəbdə müşahidə etdiyi şumerlərə məxsus adətləri, ənənələri, davranışları böyük səbrlə yazıya keçirərək, bunların bəzilərini öz təhsil metodikasına tətbiq etmiş, bəzilərinin də unudulub yox olmaması üçün yazıya almışdır.

Ludinqirra tam 45 il müəllimlik etdiyini yazır. O bu müddət ərzində məktəb müdirliyi vəzifəsinə qədər yüksəldiyini, çox sayda şagirdə təhsil verdiyini, həmin şagirdlərin daha sonra saraylarda, məbədlərdə, hətta varlı insanların şəxsi yazıçısı olaraq çalışdıqlarını qeyd edir. Tələbələr arasında şəhər başçısı, həkim, vali, müfəttiş olanlar da varmış.

Müəllimlik fəaliyyətini tamamlamaq Ludinqirraya çox ağır təsir göstərmiş. Bir müddət özünə gələ bilməyən Ludinqirra həmin illəri belə xatırlayır: «Müəllimlikdən ayrıldığım zaman «həyatımın sonu gəldi», – deyə böyük bir ümitsizliyə qapıldım. Bir müddət sonra özümü topladım və əlimdən gələndi qədər çalışmalarıma davam etməyə qərar verdim. Xatirələrimi yazmağa başlamaqla damarlarıma yeni qan gəldi. Bunu bitirmədən də heç ölmək niyyətində deyiləm» (*Sumerli Ludinqirra*, s. 44).

Elə bu əsərlə Şumerli Ludinqirranın adı insanlığın yaddaşında adı tarixə məlum olan «ilk müəllim» kimi həkk oldu. Həmin müəllimin tariximizdə iz qoymuş bir xalqa mənsub olması daha böyük maraq doğurur.

İstifadə edilmiş ədəbiyyat

1. Koroğlu Kamalettin. (2012) Eski Mezopotamya Tarihi, Başlangıcından Perslere Kadar, İstanbul: İletişim Yayınları.
2. Kramer Samuel Noah. (2002) Sümerler: Tarihleri, Kültürleri ve Karakterleri, Çeviren Özcan Buze, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
3. Qrumm-Qrjimaylo Q.E. (1926) Zapadnaya Monqoliya i Uranxayski kray, Leninqrad, tom-II.
4. Qumilyov L.N. (2008) İstoriya naroda Xunnu, Moskva: Eksmo.
5. Sofi Tram-Semen. (2007) Atalarımız Hunlar, İstanbul: Kaynak Yayınları.
6. Sumerli Ludingirra. (2007) (Geçmişe Dönük Bilimkurgu), Muazzez İlmiye Çığ, İstanbul: Kaynak Yayınları.
7. Woolley C. Leonard. (1929) The Sumerians, Oxford: Clarendon Press.

Müəlliflərin nəzərinə:

«Azərbaycan məktəbi» jurnalında dərc ediləcək məqalələr üçün texniki tələblər

Məqalələrin məzmunu

Məqalələr aktual mövzulara həsr olunmalı, jurnalın məzmun və üslubuna uyğun akademik tələblərə cavab verməli, «Giriş» (Introduction), «Əsas hissə» (Main part) və «Nəticə»dən (Conclusion) ibarət olmalıdır. «Giriş»də mövzunun aktuallığı əsaslandırılmalı, «Əsas hissə»də tədqiq edilən məsələlər, qaldırılan problemlər bölmələr üzrə ətraflı şərh edilməli, «Nəticə»də isə elm sahəsinin və məqalənin xarakterinə uyğun olaraq müəllifin gəldiyi elmi qənaət, işin elmi yeniliyi, tətbiqi əhəmiyyəti, iqtisadi səmərəsi və s. aydın şəkildə verilməli, təklif və tövsiyələr irəli sürülməlidir.

Məqalələrin strukturu, tərtib edilmə qaydaları və həcmi

1) Redaksiyaya təqdim edilən məqalələr Azərbaycan Respublikasının Prezidenti yanında Ali Attestasiya Komissiyasının dövrü elmi nəşrlərin qarşısında qoyduğu şərtlər də daxil olmaqla aşağıdakı tələblərə cavab verməlidir:

- Məqalənin adı, müəllifin adı və soyadı, vəzifəsi, elmi dərəcəsi, işlədiyi qurumun adı və ünvanı, elektron poçt ünvanı və telefon nömrəsi məqalənin titul səhifəsində yazılmalıdır.
- «Açar sözlər» (Azərbaycan və ingilis dillərində) 3-5 söz və söz birləşməsindən ibarət olmalıdır.
- «Annotasiya» (Azərbaycan və ingilis dillərində) eyni məzmununda olmaqla, təxminən, 150-200 söz həcmində verilməlidir.

2) Məqalənin mətni Microsoft Word proqramında, A4 (210x297mm) formatda, Times New Roman — 12 şriftində yığılmalı, həcmi 10-16 səhifə olmalıdır.

3) Məqalənin adı böyük hərflərlə, yarımbaşlıqları isə yalnız ilk hərfi böyük olmaqla, qalın şriftlə, kursivlə yazılmalıdır. Başlıq və yarımbaşlıqlardan, cədvəl və şəkillərdən (həmçinin tənliklər və düsturlardan) əvvəl və sonra bir sətir ara boşluğu buraxılmalıdır. Səhifələr ardıcıl olaraq aşağı sağ küncdə nömrələnməlidir.

4) Cədvəl və şəkillərin adı olmalı və bu ad cədvəllər üçün cədvəlin üstündə sol küncdə, şəkillər üçün şəklın altında sol küncdə yerləşdirilərək, ardıcıl nömrələnməlidir.

5) Məqalənin mövzusu ilə bağlı elmi mənbələrə zəruri istinadlar olmalı, sonda verilən «İstifadə edilmiş ədəbiyyat»da istinad olunan ədəbiyyatlar mətnin içində [Məmmədov A. Bakı, 2010] kimi verilməli, sonda isə əlifba ardıcılığı ilə nömrələnməlidir. Elmi ədəbiyyata mətnə onlayn istinad olarsa 1 qoyaraq aşağıda internet linki göstərilməlidir. Ədəbiyyat siyahısında verilən hər bir istinad haqqında məlumat tam, dəqiq və orijinalın dilində olmalıdır. İstinad olunan mənbənin biblioqrafik təsviri onun növündən (monoqrafiya, dərslik, elmi məqalə və s.) asılı olaraq verilməlidir. Elmi məqalələrə, simpozium, konfrans və digər nüfuzlu elmi tədbirlərin materiallarına və ya tezislərinə istinad edərkən məqalənin, məruzənin və ya tezisnin adı göstərilməlidir.

Mətnə istinad olunan bütün mənbələr, səhifə nömrələri ilə birlikdə «İstifadə edilmiş ədəbiyyat» siyahısında aşağıdakı nümunələrdə göstərilən qaydada verilməlidir:

a) Kitablara istinad:

Adilov M.İ., Həsənov İ.C. (2012). Qloballaşma və milli mədəni dəyərlər. Bakı, «Elm», 476 s.

b) Jurnallara istinad:

Kərimova F. (2013) Müasir təlim metodlarından istifadənin zəruriliyi. Məzmun islahatlarının təlimin keyfiyyətinə təsiri. Azərbaycan məktəbi. №4, Bakı: Ərgünəş, səh. 28-31.

c) Toplularda məqaləyə istinad (konfrans, simpozium və digər):

«Azərbaycan iqtisadiyyatında keçid dövrünün başa çatması: təhlil və nəticələr. Milli inkişaf modelinin formalaşması problemləri». (2010). Respublika elmi-praktiki konfransının materialları. Bakı: «Şərq-Qərb», səh. 314-316.

ç) Dissertasiyalar və avtoreferatlar:

Məmmədov H.B. (2013) Azərbaycan Respublikası müasir beynəlxalq siyasi proseslərin aktoru kimi. Elmlər doktoru dissertasiyasının avtoreferatı, Bakı: «Elm», 44 s.

d) Müəlliflik şəhadətnamələri və patentlər:

Алиев С.Г., Джалалов К.Х. А.С. 163514, СССР // Б.И. 1988, № 4, с.50
Langsam M., Savoca A. C.L. Pat. 4759776, USA, 1988.

e) İnternet səhifələri (internet səhifələrinə istinadlar tam göstərilməlidir):

<http://www.journal.edu.az>.

Məqalədə son 5-10 ilin elmi məqalələrinə, monoqrafiyalarına və digər etibarlı mənbələrinə üstünlük verilməlidir.

6) Məqalə redaksiyaya 2 formada: ya elektron poçtla (editor@journal.edu.az), ya da məqalə müəllifinin özü tərəfindən təqdim edilməlidir. Orijinal nüsxədə müəllif(lər)in imzası vacibdir.

Məqalələrin qəbul edilməsi və dərci

Təqdim edilən məqalələr redaksiyada nəzərdən keçirildikdən sonra oxunuş üçün (müəllifin adı gizli saxlanılmaqla) mütəxəssislərə göndərilir. Məqalə jurnalın profilinə uyğun olduğu təqdirdə və tələblərə cavab verərsə, çapa təqdim edilir. Müəllif istəsə, ona məqaləsinin qəbul edilməsi barədə sənəd verilə bilər. Məqalələr növbəlik prinsipi ilə dərc edilir.

Müəlliflik hüquqları

Jurnalda dərc edilən məqalələrdə müəlliflik hüququ qorunur və bu məqalələrin bütün nəşr hüquqları «Azərbaycan məktəbi» jurnalına aiddir. Jurnalda çap edilmiş məqalələrin eyni ilə digər nəşrlərdə (məqalənin tezis şəklində dərc olunmuş variantı istisnadır) dərcinə yalnız redaksiyanın yazılı icazəsi, sitatların verilməsinə isə mənbə göstərilmək şərti ilə yol verilir.

Əvvəllər çap olunmuş və ya çap olunmaq üçün başqa bir dövrə nəşrə göndərilmiş əlyazmaların jurnala təqdim edilməsi müəlliflik etikasına ziddir.

Yuxarıda göstərilən tələblərə cavab verməyən məqalələr qəbul edilmir.

Dərc olunmuş məqaləyə görə müəllifə qonorar və jurnalın bir nüsxəsinin verilməsi nəzərdə tutulur.

«CBS Polygraphic Production»
mətbəəsində çap olunub
Format: 60x84 1/8
Həcmi: 17 ç.v.
Tiraj: 450. Sifariş №